

**Szolgálva,
nem tündökölve**

Trencsényi 70

Szerkesztő: Nagy Ádám

Szakmai lektor (recenzens): Makai Éva

Olvasószerkesztő: Lődi Virág, Pekker Bernadett

Szerzők: Almássy Balázs, Benyovszky Andrea, Bogdán Péter, Bohán Mariann, Csereklye Erzsébet, Csobánka Zsuzsa, Gazdag Emma, Géczi-Laskai Judit, Honti György, Hortoványi Judit, Karlowits-Juhász Orchidea, Katona Réka, Kerekes Valéria, Kiss Virág, Körmendy Zsolt, Matolcsi Zsuzsa, Mizerák Katalin, Monoriné Papp Sarolta, Morva Péter, Nagy Ágnes, Novák Géza Máté, Rucska Andrea, Siposné Tavaszi Virág, Szarka Emese, Tóth Andrea, Tölgyessy Zsuzsanna.

A borítón Trencsényi László *Zöld vadon* című festménye látható.

Kiadja: Juvenis - Ifjúságsszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest, 2017



Támogató: Excenter Kutatóközpont, Magyar Pedagógiai Társaság, Pallasz Athéné Egyetem



ISBN 978-963-89861-9-1

©2017 – Minden jog fenntartva!

A kötet a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Tartalomjegyzék

Bevezető

Benedek András: Előszó	7
Horváth Ágnes: A pedagógiai polihisztor, avagy a Trencsényi	8
Nagy Ádám: Szolgálva, nem tündökölve – a mentoráltak nevében	10

Üzenetek a zöld vadonból

Monoriné Papp Sarolta: Mit ér a társadalomtudomány, ha pedagógia?	15
Siposné Tavaszi Virág: A módszertani trianguláció lehetőségei a tárgy- és környezetkultúra kutatásában	40
Morva Péter: Egy doktori értekezés szakmai létjogosultságának bizonyítási kísérlete	57
Bogdán Péter: Adalékok az eszperantó nyelvű tudományos irodalomhoz	76
Bohán Mariann, Nagy Ágnes: Gondolatok a fekete pedagógiáról	86
Tölgyessy Zsuzsanna: Erőforrásaink: a családi történetek	99
Gazdag Emma: „A gyermekkor természetes igénye: szabadság.”	108
Rucska Andrea: Fiatal felnőttek agressziójának vizsgálata a fizikai aktivitás dimenziójában	115
Csereklye Erzsébet: Szakképző intézmények felkészítése migráns háttérű tanulók fogadására	128
Matolcsi Zsuzsa: Aktív és felelős állampolgári készségek és az iskolai közösségi szolgálat	142
Karlowits-Juhász Orchidea: A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program módszertani vonatkozásai	166
Kiss Virág: Művészetalapú módszerek	189
Mizerák Katalin: Az indiai és kínai művészetpedagógia első mesterei	215
Körmendy Zsolt: Befogadás és zene	231
Géczi-Laskai Judit: Tatuálás	245
Hortoványi Judit : „Kiutat kereső fény” – kamaszrajzok üzenete az 5-szimbólum feladatsorral	260
Kerekes Valéria: A mese és a mesélés alakulása a magyar óvodai nevelést szabályozó alapidokumentumokban és módszertani ajánlásokban	278
Csobánka Zsuzsa Emese: A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás	289

Honti György: A beavatás szükségessége.	303
Katona Réka: A fórumszínház missziója a társadalomban és a nevelésben ..	317
Novák Géza Máté: Egy inkluzív drámapedagógia felé	334
Tóth Andrea: A Nógrád megyei zsidóság oktatástörténete az 1700-1900-as évek között; a zsidó tanítók és a zsidó iskolák helyzete	344
Benyovszky Andrea: Utazás az ismeretlenbe, avagy drámai pillanatok több felvonásban Európa és az Újvilág kultúrájának találkozásáról a konduktív nevelés fejlődéstörténetében	354
Szarka Emese: Mire tanítanak a zarándokutak? - jelentés 2013-ból	370
Almássy Balázs: Fiatalok „Nagy Idő”-ben - adalékok Márai Sándor Zendülők című regényéhez.. . . .	393

Bevezető

Benedek András

Előszó

Sajátos műfajt képviselnek a kerek évfordulókhoz kapcsolódó szakmai kötetek. Míg az ünnepeltnek meglepetésként szolgál(?), a szerkezetüket sok esetben a rendelkezésre álló csekély idő és a terjedelmi korlátok befolyásolják. E kötetben ez elsősorban az előszó esetében van így; ugyanis sok mindent lehetne mondani a kötet korpuszát adó gazdag tematikai tablóról, most mégsem arról, hanem az ünnepeltről szólok. Trencsényi Laciról, kollégámról és kortársamról – másoknak kedves tanárúráról, mentoráról – a civil kurázsi markáns képviselőjéről, akivel a személyes ismerettség barátnak és kritikusnak egyaránt meghatározó és elismerésre méltó. Rátekintve a hihetetlenül színes tartalomjegyzékre, a témák sokaságára és a címekben rejlő vagy éppen felsejlő üzenetekre, megállapítható – s ez legyen akár szubjektív feltételezésem – hogy e kötet fantasztikusan széles horizontot bejáró tematikájában, problémakezelési szándékában, ha közvetve is, de Laciról szól. Kirajzolódni látszik az a kor is, amely kétségtelenül bonyolult és ellentmondásos, amelyben pedagógusnak, közéleti gondolkodónak és a protestálást is nyíltan vállaló közszereplőnek lenni lehetséges – és erre Trencsényi Laci tevékenysége szemléltetőerővel bír – de nem könnyű feladat. Ebből következik, hogy e gondolatok írója a szeretnivaló „nehéz emberek” sorában helyezi el Lacit, aki hangot ad és artikulálja a sokunkban feszülő gondolatoknak, lelkesen szervez és mélyen gondolkodik. Feltételezhetően ekötet éppen az efféle gondolkodó, tépelődő szakmai „maratonista” számára kínál – az eszme és pedagógiai határait horizontálisan tágító – szellemi muníciót, tisztelegve az évfordulós ünnepelt előtt, de a szakmaiság sajátos közegében maradva, esetenként speciális témákat elemezve. Úgy vélem, az írások közvetve érzékeltetik, hogy Laci életútja nem csupán a kisiskoláskortól, s a szülői indíttatás által kötődik a pedagógia progresszív gyakorlatához, hanem különféle izgalmas szakmai színtereken keresztül vezet el a kutatói-fejlesztői tevékenységekhez, amely mindenkor kapcsolódott a közösségi lét – a ma oly divatosnak tekintett – közösségi hálózatok kialakításához, fejlesztéséhez és működtetéséhez. Sokféle diszciplína megemlíthető volna e sok évtizedes folyamatra történő utalás kapcsán, de tény, hogy a felsőoktatás utóbbi évtizedei e kapcsolatrendszer, valamint – a kötet szerzői által szépen szemléltetett – tematikai tábló kiteljesítésének időszakát jelentik. Szándékolt a jelen idő használata; Laci annyi mindent elkezdett és oly sok releváns folyamatot, kezdeményezést indított útjára, hogy mindnyájunk érdeke a folytatás. Így tekintsük e kötetet olyan, a kort, s szakmai küzdelmeinket tükröző pillanatképek sorozatának, amely konstrukció ihletője Trencsényi László. Ebben a közös munkában – a megoldások keresésében és megtalálásában – továbbra is számítunk intencióira, lelkesedésére, vállalásainak folytatására.

Horváth Ágnes

A pedagógiai polihisztor, avagy a Trencsényi

Abszolút pedagógusokat keres viszontagságos évszázadunkban a nevelésügy (és minden más fontos emberi ügy) területén, pedig elég lenne önmagát megmutatnia – azt a Tanár Urat, aki soha nem mutatkozott úrként, de minden szituációban tanított. A tekintély forrását soha nem kereste a pozícióban vagy a megszólításban, de minden tanítványa tudhatta, hogy mennyire ura mindenféle nevelési helyzeteknek, s milyen szellemi tőkéből táplálkozik szakmai tekintélye.

Akik ismerik, azok ismernek néhány könyvet vagy tanulmányt, töredékét mindannak, amit fél évszázad tapasztalata, meggyőződése és kételyeinek sora felhalmozott, de meg sem kísérlik, hogy feltérképezzék tudományos háttérét és tematikus sokszínűségét. Pedig tanúságtevő az a tanári pályáiv, amely politikai viharokon átvélve találja meg az elvekben és a gyakorlatban a fontosat, követendőt, vagy éppen a félresiklást, kerülendő túlkapást. Nála a pedagógia nem csupán a nevelés tudománya, hanem a nevelőt és a növendéket folytonosan övező környezet rezdüléseinek leképezése a szebb, a jobb, a boldogabb gyermek- és ifjúkorért; történjék az otthon, az iskolában vagy éppen a szabadidő terein. Középpontban nem a mindenkori intézményi keretek, szervezeti és működési rendek, hanem a gyermekek állnak, a maguk gyökeresen különböző társadalmi, kulturális és családi háttérével. S itt jutottunk el oda, hogy a nevelés- és oktatástörténeti, módszertani, szervezeti és szociokulturális vonatkozások sokféleségében, mi is az a közös nevező, amely egységbe foglalja a professzor életművét: maga a gyermek, összes nagyszerűségével és esendőségével; alkotóképességével és kiszolgáltatottságával; játékos szabadságával és megalázottságával. A gyermek ifjúvá és felnőtté válásának izgalmas, sikerekkel és kudarccal tarkított folyamata az, amely egységbe foglalja Trencsényi munkásságát, ahol találkozhatnak egymással az oktatáspolitikai szösszenetek és duzzogások; a disszertációk; a szakdolgozatok tematikája és az egyetemi hallgatók mentorálása; a leszakadás és kitaszítás elleni tiltakozás; és a legmélyebb hit a szabadidő- és művészetpedagógia esélyteremtő lehetőségében.

Elég megnéznünk e kötet dolgozatainak tematikus gazdagságát ahhoz, hogy lássuk, mi mindennel foglalkozik és mi mindent vállal el az a professzor, akiről egyik tanítványa írja csodálkozva, hogy mindig van rá ideje. Az egyszerű szakdolgozóra éppúgy időt szán, mint az országos egyesület minden helyi megmozdulására, a szakmai fórumokra és konferenciákra, vagy a pedagógusok érdekérvényesítését demonstráló megmozdulásokra.

Hogy csinálja? - kérdezi a lelkes, de saját korlátait is felmérni tudó tanítvány, kolléga, egyesületi tag. Pedig a válasz „egyszerű”: Trencsényiből nem tudta kiőlni sem a szakmai rivalizálás, sem a politikai fordulatok sorozata, sem a szervezeti és eljárásrendi bornírtság azt az erőt, elhivatottságot és hitet, amely ilyen mértékben csak a kisgyermekekben van jelen; kíváncsi mindenre, ami a körülötte lévő világban történik, mert tudja, hogy a nevelésben mindez visszaköszön; reflektál mindenre, ami széles horizontján felbukkan a múltból, hat a jelenben, vagy éppen befolyásolhatja a jövőt, mert tudja, hogy az értékeket őrizni és közvetíteni kell; segít mindent és mindenkit, akiről úgy gondolja, hogy előbbre viszi a nevelés, az eljövendő nemzedék fennmaradásának és felemelkedésének ügyét.

E kötet tanulmányait olyan doktoranduszok és nemrég fokozatot szerzett fiatal kutatók, tanárok írták, akik mentorukként, konzulensükként dolgozhattak együtt Trencsényi Lászlóval. A dolgozatok témái rendkívül szerteágazóak még a neveléstudomány területén belül is: találunk közöttük nevelés- és intézménytörténetet, módszertani elemzést, gyermektanulmányt, empirikus és teoretikus megközelítéseket, művészetpedagógiai alapvetéseket, dokumentumelemzést és a közösségi lét, a befogadás lehetőségeit feszegető eszmefuttatást. De a vezérfonal itt is ugyanaz, mint saját írásaiban: megismerni, értékelni, csodálni és szeretni mindazt, ami a gyermekben és a fiatalban erőforrás, érték és lehetőség, kibontakoztatni és segíteni az alkotókedv, a szabad szellemiség és autonómia megnyilvánulásait, közvetíteni a dráma, a zene és a képzőművészet személyiségformáló hatásait.

Nyilván a tanítványok, doktoranduszok sokkal nagyobb mértékben és mélyebben ismerik professzoruk nézeteit, hozzáállását, munkamódszerét, mint azok – köztük e sorok írója is – akik „csak” írásaik, egy-egy konferencián vagy projekt keretében dolgoztak együtt vele. Ők azok a szerencsések, akik ébren tartják, továbbgondolják, közvetítik a pedagógiai polihisztor kisugárzó erejét; ők azok, akik a következő generációk számára is hozzáférhetővé teszik a gyermek- és ifjúságközpontú, szabadságra, szabad alkotótevékenységre és autonómiára alapozott pedagógiai szemléletet. Olvassuk őket érdeklődéssel és kíváncsunk nekik és professzoruknak, hogy még sokáig alkossanak és dolgozzanak együtt, mindannyiunk jobbításáért és öröméért!

Nagy Ádám

Szolgálva, nem tündökölve – a mentoráltak nevében

Trencsényi nem teaurálható csak írásos munkáin keresztül. Nemcsak azért, mert mintegy 1200, a Magyar Tudományos Művek Tárában fellelhető munkája összegyűjthetetlen, hanem mert a neveléstudós és pedagógus pályája nem tekinthető át pusztán írásain keresztül.

Trencsényi László egyfelől igazi posztmodern neveléstudós: mesélő. Nemcsak abban az értelemben, hogy a modernitásbeli történelem a posztmodernítésben történetekké, értelmezésekké, narratívákká válik szét, s ő ezen szétszalazott elemeket szövi újra, hanem abban is, hogy történetei sokszor (bár kivételt is találunk szép számmal) nem paradigmatisztikus elméleti konstrukciók, hanem a premodernitást idéző tűz körüli – a szó legnemesebb értelmében vett – esszéisztikus történetek.

E tűz körüli mesélő tanítást sokan támadják, nem ismerik el tudományos, neveléstudósi teljesítménynek. A világ leírására az egyedi történeteken, példákön keresztüli bemutatás nem alkalmas – mondják. S miközben a partikuláristól az általánosságig eljutni akaró világunkban e történeteket, a történeteken keresztüli élethelyzetek elemzését, tünődéseit kárhoztatják, aközben elfelejtkeznek arról, hogy a folyamatban nem a tanítás, hanem a tanulás a lényeges elem, s annak végbemenetele nem feltétlen írható le az ellenoldali szereplő tevékenységével, de a tevékenység uniformizálásával semmiképp (vö.: a posztmodernben az egyetlen út primátusának megszűnése). A modernitás nevelés-oktatás dichotómiából a „növendék” tanulása a fontos és ezen esetben mindegy, hogy a „nevelő” célzata milyen. A növendék nélkül ugyanis a hön áhított nevelési-tanulási folyamat egyszerűen nem megy végbe. S ennek tükrében érthető, hogy Trencsényi leggazdagabb munkái azok, amikor nemcsak az iskoláról, hanem általában a nevelésről, nemcsak a tanárról, hanem általában a pedagógusról, nemcsak az osztályról, hanem általában a közösségről beszél. Magával ragadó ereje miatt is jól látszik: nemcsak intellektuálisan értelmezi így a neveléstudományt és saját magát, de emocionálisan is ez áll hozzá legközelebb.

Trencsényi – értse az Olvasó úgy, ahogy írni szándékoztam – irigylésre méltóan „egy-ügyű”. Tulajdonképpen minden munkája a gyermek szemével vagy érdekében látja, láttatja a világot – ahogy a szerző fogalmaz: értő figyelemmel, feltételen elfogadással, gyerekeknek fogadott hűséggel – lett legyen szó szülői innovációkról, a gyermekvédelem intézményeiről, még azokban a munkákban is tetten érhető ez, amelyek bizottsági beszámolókból vállalkoznak egy-egy pedagógiai intézmény

megmutatására. Ez az együgyűség azonban a hagyományos pedagógiai rész tudományokat (neveléstudomány, oktatástudomány, neveléstörténet) át meg átszabják, néha innen kanyarítva ki egy kicsit, néha ahhoz fűzve hozzá egy darabot. Ugyanakkor ma – amikor a gyerek-fiatal egy és oszthatatlanságának gondolata egyre erősebben jelenik meg a pedagógiai szakirodalomban – józan ésszel ez nem hátrányt, hanem épp versenyelőnyt kellene, hogy jelentsen.

Trencsényi másik arca a gyakorló pedagógusé. Míg írott munkái megannyi megközelítésből az iskolán kívüli nevelési terepeket kutatják, elemzik: általános művelődési központtól, a gyerekkultúra műhelyein és tehetséggondozáson át, a gyerekek egyesülési jogán és az egyenlő esélyeken keresztül, az alternatív pedagógiai terekig, a cselekvő Trencsényi tudatosan vállalt részese a szakmapolitikai folyamatoknak és a mindennapi pedagógiai térnek. Egyfelől missziójának tekinti bebizonyítani: ha az iskola kitüntetett szereplő is, nem az egyetlen, még csak nem is az „első az egyenlők közötti” a nevelés világában, másfelől bármifajta ilyen hegemoniatörekvésének megálljt akar parancsolni. Szándékait értékelve: használ, nem tündököl.

Írásain és pedagógusi-mentori munkáján keresztül egy tudós útkeresésének, felismerésének, meggyőződésének lehetünk tanúi, s ebben bizony benne van a tudományos nóvummal együtt az általános tanulság: a tudós bölcsessége és töprengése, a pedagógus emberszeretete és elfogadása, az ember lázadása és örök elégedetlensége. Egykori doktoranduszaiként, hallgatóiként, mentoráltjaiként e kötettel tisztelgünk eddigi neveléstudói és pedagógusi életműve előtt.

Üzenetek a zöld vadonból

Monoriné Papp Sarolta

Mit ér a társadalomtudomány, ha pedagógia? A STEP 21 modell filozófiai, szakmai és társadalmi adaptivitása

Összefoglaló

„A jó megvalósítása előfeltételezi a valóság ismeretét. Csak az tud jól cselekedni, aki tudja, milyenek a dolgok, és hogyan állnak össze” – idézi Ernst Shumacher *A kicsi szép!* című mű utószavában Joseph Pieper gondolatmenetét. *„A jó megvalósítása feltételezi, hogy jó cselekedeteink megfeleljenek a való helyzetnek, vagyis annak a konkrét valóságnak, amely a konkrét emberi cselekvés »környezetét« alkotja, továbbá, hogy ezt a konkrét valóságot komolyan vegyük”* (SCHUMACHER, 1991. 303. o.). Tanulmányomban egy elméletvezérelt hipotézis vagy meta-hipotézis, lényegében egy filozófiai megközelítés bemutatására vállalkozom, amelynek kutatással megerősített alapmodellje az ún. STEP 21 modell¹ (MONORINÉ PAPP, 2010). Arra szeretnék rávilágítani, hogy az eredetileg iskola-, majd tanórafelkészítési megközelítés milyen szélesebb – a pedagógiai jelenségvilágot meghaladó – filozófiai, szakmai és társadalmi valóságra nyithat számunkra kaput.

Mindenekelőtt ismertetem magát a STEP 21 modellt és annak tanóra-diagnosztikai adaptációját, valamint az erre épülő *Educontrol* szakértői rendszert mint módszertani innovációt. Ezt követően felvázolom az *eco-ego-act* modellt mint háromdimenziós létsémát, melynek konceptuális és empirikus érvényessége nemcsak a pedagógia, hanem más elméleti és gyakorlati szakterületek szempontjából is kutatható, igazolható vagy cáfolható. Szólok a STEP 21 modell lehetséges társadalmi felhasználásáról is.

A STEP 21 modell mint kutatással megerősített kiindulópont

A STEP 21 tanóra-diagnosztika „rendszerezett jelenségtan”² (TRENCSÉNYI, 1988; PATAKI, 1979): állandó minőségű, bármikor lehívható szakértelem, amely konkrét támpontokat nyújt a tanóra jelenségvilágának megértéséhez. Tanórai helyzetfeltárára, pedagógusoknak szóló fejlesztő visszajelzésre, a tanórai pedagógiai teljesítmény értékelésére, szakmai megközelítések, eljárások, módszerek működőképességének felmérésére egyaránt alkalmas.

A közel száz tanóra megfigyelésével, illetve diagnosztizálásával, az arra vállalkozó pedagógusok esetében tanórafejlesztéssel is tesztelt, valamint a megfigyelők és a pedagógusok reflexióinak visszacsatolásával létrejött komponensrendszer³ a tapasztalatok szerint érvényes és megbízható szakmai-pedagógiai és nyelvi-kommunikációs támogatást jelent mind a *szakértő megfigyelő* (critical friend), mind pedig a pedagógusok számára (MONORINÉ PAPP, 2010). A *kooperativitás* – *professzionális* – *innovativitás* alapelveire épülő 3x7 értékkritérium, valamint a 3x (7x7), azaz 147 szakmai komponens belső dinamikájának feltárása nyomán plasztikus kép tárul elénk arról, hogy milyen értelemben és mennyire működőképes (mennyire jó) a tanítási óra. A kvázi *mesterpedagógus* mentális modelljeként működő, mára már elektronikusan is elérhető *Educontrol* szakértői rendszer segítségével – ha kell, *szakértő megfigyelő* (critical friend) közreműködésével – megbízhatóan⁴ olvasni, illetve tájékozódni tudunk a tanóra jelenségvilágában.

Alapelvek	Kooperativitás	Professzionális	Innovativitás
3x7 értékkritérium	1.1 Konnektivitás	2.1 Célszerűség	3.1 Értékracionalitás
	1.2 Informativitás	2.2 Jogszerűség	3.2 Legitimitás
	1.3 Normativitás	2.3 Szakszerűség	3.3 Tervszerűség
	1.4 Reflektivitás	2.4 Hatékonyság	3.4 Nyomonkövethetőség
	1.5 Objektivitás	2.5 Eredményesség	3.5 Megvalósíthatóság
	1.6 Konstruktivitás	2.6 Rugalmasság	3.6 Hatásosság
	1.7 Integrativitás	2.7 Kiszámíthatóság	3.7 Fenntarthatóság/ kiterjeszthetőség

1. táblázat: STEP 21 modell – a működőképesség 3x7 elemű paradigmasora

A tanóra működőképességének komponensrendszere

A *kooperativitás* (azaz az együttműködési kultúra), a *professzionális* (azaz a szorosán vett szakmai-pedagógiai kultúra), valamint az *innovativitás* (azaz a fejlesztési, önfejlesztési kultúra) 3x7 elemű paradigmasora a szakmai, szervezeti, társadalmi működőképesség „funkciólogikáját” követi. Az iskola, a tanóra stb. akkor működik (működik jól), ha a benne dolgozók együttműködnek egymással, értenek ahhoz, amit csinálnak, és készek változni, változtatni, fejlődni, fejleszteni. Ebben az értelemben a „*kooperativitás*”, a „*professzionális*”, valamint az „*innovativitás*” egyaránt értékfogalom, amelyet a STEP 21 modellben 3x7 – szakmailag, szervezetiileg, társadalmilag releváns értékkritérium fed le: ez egyben a STEP 21 modell (később részletesebben is kifejtett) adaptivitásának garanciája.

A 3x7 értékkritérium tanórai teljesülését célszerűen kidolgozott szakmai komponensrendszer támogatja, amely értelemdadó struktúrát, ún. *kauzális hatómodell* alkot (2. táblázat). A „komponensek releváns összekapcsolásának köszönhetően úgynevezett koordinált információkhoz jutunk – ami a tanítási órák esetében azt jelenti, hogy – a tanórai pedagógiai jelenségek „jelentést”, sőt „értelmet” nyerne számunkra” (MONORINÉ PAPP, 2010; FARKAS, 2008). Megfordítva: az egyes értékkritériumok akkor teljesülnek „ha a nekik megfelelő szakmai komponensek jelen vannak, és optimálisan működnek – azaz dinamikus egyensúlyban vannak a tanórán” (MONORINÉ PAPP, 2011). A modell komplexitását és a viszonylag magas elemszámot egyrészt a konceptuális rendszer belső logikája, másrészt a tanórák sokfélesége indokolja: minden tanóra a maga egyedi módján lehet jó, illetve működőképes, ahogyan a maga módján lehet rossz, illetve működésképtelen is.⁵

Az illusztrációs céllal összeállított 2. táblázat az egyes dimenziók 6. sorszámú értékkritériumaihoz tartozó szakmai komponenseket tartalmazza. A (1) *kooperativitás* (1.6) *konstruktivitás* példáján az alábbiakban részletesen is bemutatom, hogyan válik a szakmai komponens indikátorrá a *szakértő megfigyelő* (critical friend) számára. (A szakmai komponensek általában nem egyetlen konkrét eseménymozgásban vagy pedagógiai jelenségben érvényesülnek, hanem a tanóra dinamikus, élő rendszerében – ebből fakadóan az indikátorok sem a tanóra időbeli linearitását képezik le; ráadásul hol a teljes tanulócsoport, hol egy kisebb csoport vagy akár egyetlen tanuló kapcsán mutatkoznak meg.)

Alapelvek	1. Kooperativitás	2. Professzionalitás	3. Innovativitás
Kritériumok	1.6 Konstruktivitás	2.6 Rugalmasság	3.6 Hatásosság
A 3 dimenzió 1-1 kritériumának 7-7 komponense	1.6.1 Bevonás, közös problémaazonosítás	2.6.1 Adaptív tanulásírányítás	3.6.1 A tanórávezetés előnyös változása
	1.6.2 A terhelhetőség figyelembe vétele	2.6.2 Alkotó viszonyulás a környezethez	3.6.2 A személyközi kapcsolatok javulása
	1.6.3 A problémafeltárás őszintesége	2.6.3 A tanulási kultúra figyelembe vétele	3.6.3 A feladatorientáltság javulása
	1.6.4 Megoldási alternatívák keresése	2.6.4 Az eltérő teljesítőképesség figyelembe vétele	3.6.4 A tanulási teljesítmény javulása
	1.6.5 Eltérő vélemények becsatornázása	2.6.5 Váratlan helyzet megfelelő kezelése	3.6.5 A tanítási teljesítmény javulása
	1.6.6 Az alternatívák módszeres elemzése	2.6.6 A tanítás rugalmas újratervezése	3.6.6 Motiváló környezet kialakulása
	1.6.7 Alkalmas megoldások kiválasztása	2.6.7 Személyes fejlesztő visszajelzés	3.6.7 Minden gyerek sikeresebbé válása

2. táblázat: A tanóra 3x (7x7) elemű komponensrendszere (kiemelés)

A tanítási óra működésének minőségét befolyásoló szakmai komponensek a tanóra elemzésekor indikátorokként (a kritériumok vonatkozásában *hatásindikátorokként*) viselkednek. A komponensek/indikátorok meghatározására, tételes kifejtésére, az általuk lefedett értelmezési tartomány határainak egységesítésére pozitív állításokat alkalmazunk. A gyakorlatban azonban előfordul, hogy éppen a negatív visszakerdezés mint falszifikációs ellenpróba segít annak megítélésében, hogy az adott komponens betölti-e funkcióját, esetleges hiánya befolyásolja-e a tanórai tanítás-tanulás minőségét. Az indikátorok alábbiakban közölt, szintezett definiálása ezt a megfigyelői *kettős-, sőt hármaslátást* hivatott illusztrálni. Kérdő változatban megfogalmazott tételeink a tanóra-diagnosztika standardjaitól tartalmi lényegük szerint nem, de formailag és terjedelmileg eltérnek. Az eltérés az indikátorok értelmezési tartományának jobb megértését szolgálja, mivel így nyilvánvalóbbá tehetjük az Olvasó számára a *szakértő megfigyelő* (critical friend) előtt álló döntések természetét, az egyes indikátorok számszerű és szöveges értékelésekor átélt dilemmát. (Az egyes tételek előtt szereplő színmegnevezések a későbbiekben bemutatandó *Educontrol* szakértői rendszer színszimbolikájára utalnak.)

A (1) kooperativitás (1.6) konstruktivitás indikátorainak értelmezési tartománya

(1.6.1) Bevonás, közös problémaazonosítás (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon a pedagógus beavatta a tanulókat az éppen napirenden lévő – tudományos (például matematikai), hétköznapi (például viselkedési), esetleg társadalmi (például jogi természetű) – probléma lényegébe, bevonta a tanulókat az aktuális tudáselemmel kapcsolatos közös gondolkodásba, érintetté és érdekeltté tette őket a tanulási folyamatban?

Sárga (1 pont): Azonosította a problémát, de nem vonta be a tanulókat, magánál tartotta a probléma megoldásának kulcsát; elmondta, mik a szabályok, mit hogyan kell tenni; rutinosan „leadta” a tananyagot, de nem tárta fel a probléma természetét, illetve nem nézett a probléma mögé; elmulasztotta a problémával kapcsolatos esetleges közömbösség feloldását?

Piros (0 pont): Nem pontosan, illetve tévesen vagy torzíva azonosította a problémát, nem vagy nem szakszerűen közölte a tanulókkal a probléma lényegét; nem vonta be, sőt kirekesztette őket a közös gondolkodásból, tovább fokozva a hasonló kérdéskörökkel kapcsolatos közömbösséget; netán cinikus-sá, sőt ellenérdekeltté, illetve ellenfélle tette őket a tanulási folyamatban?

(1.6.2) A terhelhetőség figyelembe vétele (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon a probléma exponálása, nyílt vagy rejtett „definiálása” során figyelembe vette a tanulók életkorát, tanulói státuszát, aktuális élethelyzetét, fizikai, szellemi vagy lelki állapotát, tanulási képességeit?

Sárga (1 pont): Többé-kevésbé figyelembe vette a tanulók életkorát, tanulói státuszát, aktuális élethelyzetét, fizikai, szellemi vagy lelki állapotát, tanulási képességeit; terhelhetőség szempontjából az indokoltnál kevésbé tett különbséget a tanulók között?

Piros (0 pont): Kifejezetten tévesen ítélte meg a terhelhetőséget, azaz túlterhelte (főlébecsülte), illetve alulterhelte (alábecsülte) a tanulók teherbíró képességét?

(1.6.3) A problémafeltárás őszintesége (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon őszintén feltárta a saját gondolatait, megengedte a tanulóknak is, hogy megosz-

szák az adott probléma megoldásával kapcsolatos ötleteiket, véleményüket, javaslatukat, kételyüket?

Sárga (1 pont): Megfogalmazta a problémát, megengedte, hogy a tanulók is megnyilvánuljanak, de a megnyilvánulások őszintesége mindkét részről szerepszerű korlátokba ütközött?

Piros (0 pont): Részhajlóan, tudatosan torzítva mutatta be a problémát, elferdítve a valóságot? Kifejezetten megkerülte, netán figyelmen kívül hagyta a diákok kezdeményezéseit, és nem engedett bepillantani saját gondolatvilágába sem?

(1.6.4) Megoldási alternatívák keresése (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon bátorította, motiválta a pedagógus a tanulókat arra, hogy többféle nézőpontot, megközelítést, javaslatot átgondoljanak; adott nekik elegendő teret és időt arra, hogy alternatív megoldásokat keressenek?

Sárga (1 pont): A pedagógus éppen a megfelelő térre és időre hivatkozva szabott korlátot a feltörő ötleteknek, véleményeknek, javaslatoknak, holott pedagógiaiilag érdemes lett volna kihasználnia a tanulók (váratlan) érdeklődését?

Piros (0 pont): A pedagógus kizárt bizonyos véleményeket, magukra hagyva ezzel a tanácstalanokat, kételkedőket, értetlenkedőket?

(1.6.5) Eltérő vélemények becsatornázása (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon a pedagógus tudatosan becsatornáztatta a felszínre kerülő eltérő véleményeket, elképzeléseket, megoldási javaslatokat a tanítás-tanulás folyamatába, tehát valódi *tanulási* lehetőségként kezelte a felmerülő alternatívákat?

Sárga (1 pont): A pedagógus csak a neki tetsző véleményt tárgyalta komolyan, mert nem tekintette igazán tanulási lehetőségnek a felmerülő alternatívákat?

Piros (0 pont): Tanári orientáció hiányában még azokat is összezavarta a sok, egymásnak ellentmondó érvelés, akik korábban bíztak magukban, illetve a pedagógus hozzáértésében, tudásában?

(1.6.6) Az alternatívák módszeres elemzése (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon jártasak a tanulók alternatív megoldások módszeres és tárgyyszerű megvitatásában, a kritikai gondolkodásban?

Sárga (1 pont): Most próbálkozott (kísérletezett) először a pedagógus efféle módszerekkel és eljárásokkal?

Piros (0 pont): Inadekvát, sőt, káros módszereket és eljárásokat gyakoroltatott be, amelyek inkább a merev gondolkodási sémák követésének, a kockázatkerülésnek és az előítéleteknek kedveznek?

(1.6.7) Alkalmas megoldások kiválasztása (2-1-0)

Zöld (2 pont): Vajon beláthatóvá vált a tanulók számára, hogy miért jobb, alkalmasabb az egyik megoldás a másiknál, hogy milyen objektív vagy szubjektív tényezők korlátoznak bizonyos megoldásokat, és (amennyiben ez értelmezhető) kit mennyiben terhel a döntés felelőssége?

Sárga (1 pont): Csak kevesek számára vált egyértelművé és beláthatóvá, hogy az adott helyzetben mi a leginkább kívánatos lépés, és ki, mikor, milyen formában hivatott vagy jogosult azt megtenni?

Piros (0 pont): Kifejezetten akadályokba ütközött, illetve maga a pedagógus akadályozta meg, hogy egyértelművé, beláthatóvá, elfogadhatóvá váljon a problémamegoldó folyamat végeredménye a tanulók számára?

A tanórai jelenségek indikátorszintű elemzése során nyilvánvalóvá válik számunkra, hogy az egyes értékkritériumok tekintetében milyen begyakorlott rutinok működnek a csoportban, melyik komponens mennyire van „bejáratva”. Gyakran nem is annyira a pedagógus, mint inkább a gyerekek viselkedéséből, összességében azonban mindig a tanóra komplex jelenségvilágából olvasunk, tájékozódunk.

Előfordul, hogy egy-egy szakmai komponensre, illetve annak állapotára csak következtetni tudunk: ilyenkor a komponensrendszer egyéb elemei, a pedagógussal való beszélgetés és/vagy külső információforrás (például dokumentum) adhat számunkra támpontot. Az egyes értékkritériumok paradigmásora mindenesetre szakszerű és objektív kiindulópontot ad a *szakértő megfigyelő* (critical friend) és a pedagógus közt zajló párbeszédhez, a kívánt állapotot célzó fejlesztési javaslatok kidolgozásához, sőt, a felvállalt tanórafejlesztéshez is.

Az Educontrol szakértői rendszer

A STEP 21 tanóra-diagnosztika jó „mesterpedagógus” módjára differenciált, ugyanakkor komplex mentális modellel (kognitív sémákkal) rendelkezik arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet jó tanórákat tartani, amelyeken tényleges tanítás-tanulás zajlik. Erre a tudásbázisra alapozva jött létre Az *Educontrol* szakértői rendszer, a STEP 21 tanóra-diagnosztika interaktív, elektronikus továbbfejlesztése.⁶ A rendszer a tanítási órák (indikátorszintű) számszerű értékelésére, szöveges elemzésére, illetve az értékeléshez kapcsolódó javaslatadásra van optimalizálva. *Pedagógus-* és *tanuló-*nézetben is definiálja a szakmai komponensek jelentéstartalmát, jelentéstartományát: a standardizált tartalmat a diagnóziskészítés során egyedivé, tanóra-specifikussá is tehetjük. Villámértékelő oldala a tanóra utáni szakszerű visszajelzést támogatja. Könnyen kezelhető, felhasználóbarát felülettel rendelkezik, melyhez a *szakértő megfigyelőn* (critical friend) kívül az érintett pedagógus, valamint (ha van) egy belső *mentor* kaphat hozzáférési lehetőséget.

A *kooperativitás*, a *professzionális*, illetve az *innovativitás* három dimenziójában megvalósuló számszerű értékelést egy-egy 7x7-es mátrixban követhetjük nyomon. A tanóra működésében fellelhető erősségeket, gyenge pontokat, az egyes komponensek működőképessége között feltároló összefüggéseket színszimbolika teszi láthatóvá. Az adott komponens optimális működését az indikátor zöld színnel (2 pont), részleges működőképességét sárga színnel (1 pont), hibás működését, illetve működésképtelenségét piros színnel (0 pont) jelenti. A kék színű (negyedik) gomb azt jelzi, hogy az adott ponton ebben a pillanatban még kevés a rendelkezésre álló információ. A kauzális hatómodell célszerű grafikus felépítésének köszönhetően egyre jobban kirajzolódik előttünk, hogy melyik értékkritérium milyen mértékben teljesül. A mátrixban megjelenő indikátorrendszer átláthatósága, az egyes indikátorok közti „fizikai” átjárhatóság hozzájárul a *szakértő megfigyelő* (critical friend) értékelő véleményének gyors, számszerű és szöveges korrigálásához.

A szakértői rendszer összegző oldalán automatikusan megjelenik mindhárom dimenzió sommás (szöveges és diagramos) értékelése, és arra is van mód, hogy kritérium-, sőt indikátorszintű tantárgyi, iskolai vagy egyéb összehasonlításokat tegyünk. A rendszer kommunikációs felületén keresztül a *szakértő megfigyelő* (critical friend) egyedi, azaz tanórára, illetve személyre szabott fejlesztő visszajelzést

is adhat a pedagógusnak. Az interaktivitásnak köszönhetően két- vagy akár háromoldalú eszmecsere során alakul ki a diagnózis, illetve a fejlesztő visszajelzés szöveges formája. Lehetőség van óravázlat, szakirodalom, tanóra-megfigyelési jegyzőkönyv rögzítésére, szerkesztésére, feltöltésére is, az elkészült tanóra-diagnózis pedig ki is nyomtatható.

Szakértő megfigyelő – tanóra-diagnosztika – kritikus barát

Az eddigiek alapján bizonyára nyilvánvalóvá vált, hogy a szakértői rendszer által adott objektív értelmezési keretrendszer (hermeneutic framework), valamint a *szakértő megfigyelő* személyes pedagógiai felkészültsége, tanóra-diagnosztiként alkalmazott differenciálási képessége együttesen járulnak hozzá a diagnosztikai folyamat egészének megbízhatóvá tételéhez. A *szakértő megfigyelő* azonban nemcsak „szakértő”, nemcsak „tanóra-diagnosztika”, hanem egyben *kritikus barát* is.

A *kritikus barát* mindenekelőtt *etikus megfigyelő*, figyelme *etikus figyelem*. Az *Educontrol* szakértői rendszer kommunikációs sémája, az egyes szám 2. személyű („te”-neked szóló) megfogalmazás pontosan ezt az etikus odafordulást, a másik emberért felelős, közvetlen dialógusformát preferálja. A *kritikus barát* partnerként tekint a pedagógusra, tiszteletben tartja a reflexió tárgyát képező folyamatot és az abban érintett személyek emberi integritását. Felkészült a szakmai munkafolyamat, illetve a szakmai személyiség professzionális analizésére és az empatikus visszajelzésre egyaránt. Saját meggyőződéseit, elfogultságait, esetleges előítéleteit kontroll alatt tartja, törekszik a megfigyelt mikro- és makro-jelenségek, folyamatok, szereplők tágabb szakmai horizonton való elhelyezésére. Számon tartja, hogy érző emberi lényekkel van dolga: diagnózison alapuló visszajelzéseit mind szóban, mind írásban kellő szakmai tapintattal, a pedagógus fogadókészségének megfelelő módon és ütemben tálalja.

A *kritikus barát* ugyanakkor kritikai gondolkodó: érvényes vele szemben a „nyitottságot, intellektuális bátorságot, időt és fáradságot követelő – nem »gyorsoldvasó« – kritikai gondolkodás követelménye, amely a gyakorlati tudás és az általános elmélet közti szakadékokat áthidaló reflexióban nyilvánul meg (KELEMEN, 2006. 90. o). Donald SCHÖN (1983) szerint a hivatásukat gyakorló szakemberek hatékony működéséhez már nem elegendő a tanultak alapján előre megtervezett folyamatok „technikai racionalitása”, az egyedi és kiszámíthatatlan helyzetekkel való megbirkózáshoz spontaneitásra van szükség. A változó nézőpontok és intuitív megoldások állandó készenlétet és kritikus (ön)vizsgálatot igényelnek, amelynek révén maga a munka válik, illetve válhat tanulási tapasztalattá. Pedagógusként, azaz a tanításban benne lévő érintettként azonban nem olyan könnyű kritikusan – önkritikusan reflektálni saját tevékenységünkre, és a helyzetnek megfelelően módosítani azt. Sokszor nem is tudatosul bennünk, hogy mi volt az a tényező, melyik volt az a pillanat, amikor *elromlott* valami.

A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modellt alkalmazó *kritikus barát* akkor teljesí-

ti be küldetését, ha hozzásegíti a pedagógust ahhoz, hogy maga is egyre inkább kritikai gondolkodóvá, illetve „*reflektív szakemberré*” (SCHÖN, 1983) váljon, munkájában felismerje a *kooperativitás, professzionalitás, innovativitás* komponenseit, szakmai intuíciói, megoldási sémái egyre inkább egybeolvadjanak a *3x7 értékkritérium* értelmezési horizontjával. Az eddigi tapasztalatok ugyanis azt mutatják: minél gördülékenyebbé válik a pedagógus számára a STEP 21 indikátorok nyelvén folytatott reflektív-önreflektív szakmai párbeszéd, annál több *spontaneitás, reflektivitás, intuitivitás* jellemzi majd a pedagógust. Az indikátorok mint *change-markerek*⁷ ugyanis orientálnak bennünket abban, hogy hogyan kezeljük a kibontakozást akadályozó tényezőket, vakfoltokat és tévedéseket (ott is jeleznek, ahol egyébként nem keresnénk, sőt nem is sejtenénk a problémát), – ráadásul a meglévő erősségeinket is tudatosítják, kiemelik.

Esetelemzés – életszerűen⁸

Az alábbiakban azt mutatom meg, hogy hogyan, milyen áttételeken keresztül képes tükrözni akár egyetlen tanórai mozzanat a tanóra egész valóságát, „amelyből vétetik”, illetve hogy hogyan lehet elkerülni az *egyes általánosításának* csapdáját. A 7. osztályban fizika órát tartó Mariann az óra 35. percében kiküldte Balázst: ez a mozzanat némileg megrendítette bennem az addig kialakult, pozitív pedagógusképet. Villámértékeléssel kezdem a fizika óra egészének értelmezését, hogy mielőbb visszaszerezem a kíváncsot objektivitásomat, és reális képet alakítsak ki magamban a látottakról. (Mint tudjuk, minden jelenség csak a tanóra egészével együtt, annak kontextusában – a tanóra működőképességéhez való hozzájárulása függvényében – értelmezhető.) Első körben tehát csak a rendszer négy értékelő gombját használom. Éppen befejeztem a *kooperativitás* gyorslemezét (a 7x7 kockás mátrix szinte csupa zöld, de van itt néhány piros és kék jelzés, amin a részletes elemzés alkalmával komolyan el kell majd gondolkodnom), és elkezdem végigpásztázni a következő dimenziót: a *professzionalitást*.

Beszélgetésünk alapján már tudom, hogy Mariann az óra eredményességét féltette. Így fogalmazott: „Nagyon kevés idő jut egy-egy témára, és magam is meglepődtem, mennyire felbosszantott, hogy Balázs bohóckodása megakadályozza a többi gyereket is, engem is, hogy láthatóvá tegyük az órai munka eredményét. Sajnálom, hogy nem volt más ötletem, mert egyébként Balázs is végigvitte a kísérletet, és jó lett volna, ha ő is beszámolhat róla.” Mariann nem definiálja, hogy pontosan mit tekint „eredményességnak”, és a tanóra-diagnosztika (2.5) *eredményesség*-indikátorait sem ismeri még, megfogalmazása szokványos szakmai érvelésnek mondható. De az óra – közelről látva és átélve – egyáltalán nem volt szokványos: fizika órán pedig különösen ritkán látni ilyen alaposan átgondolt, differenciált és mozgalmas, mégis kiegyensúlyozott munkát. A részletes elemzés őt igazolja: minden eredményesség-indikátor optimális működést jelez. De lássuk a következő kritérium, a (2.6) *rugalmasság* indikátorait: A (1.5) váratlan helyzet megfelelő kezelése indikátor jelzi: ezen a ponton rugalmassága, adaptivitása megbicsaklott. Mire megyünk ezzel a megállapítással? A (1.6) *tanítás rugalmas újratervezése* az utolsó percekben már meglehetősen kockázatos a (1.7) *személyes fejlesztő visszajelzés* komponens viszont még javíthatna mindezen. Vajon adott Mariann Baláznak ilyen személyes fejlesztő visszajelzést, miután véget ért az óra? Esetleg a következő tanóra elejére tervezi? Miről szólt ez a visszajelzés? Balázs viselkedéséről vagy a tantárgyi feladat eredményességéről is? Láttam, tehát nyugodtan mondhatom: Mariann néhány komoly és őszinte mondattal mindkettőre kitért, miután Balázst behívta a folyosóra, és leültette maga mellé: *Azt is szeretném, ha a következő órán bemutatná a kísérletet eredményét, hogy lássuk, min dolgoztál, és mire jutottál!* – mondta. A gyerek végül őszintén elnézést kért tőle, hozzátéve: *Mariann néni, nekem még mindig szokatlan, hogy itt másképp kell viselkedni, hogy ilyen önállóan lehet dolgozni... Hát én sem voltam éppen a helyzet magaslátán veled kapcsolatban!* – mondta a pedagógus. *Dolgozzunk rajta, hogy ilyesmi ne történhessen meg újra. Rendben?* És most térjünk vissza a (1) *kooperativitás* dimenzióbeli (1.1) *asszertivitásra*. Mariann nemcsak rugalmas (adaptív), de a látottak szerint igazán asszertív pedagógus is. Elérhető és megszólítható a gyerekek szá-

mára, a kapcsolatfelvétel kölcsönösen kulturált, a tanár és a tanulók beszédmódja példamutató, Mariann jól kézben tartja a tanórai csoportfolyamatokat, komoly önkontrollja és önfegyelme van, és ezt tükrözi a diákok többségének viselkedése is. Az óra végi látványos felcsattanás, azaz éppen az önkontroll felfüggesztése (amelyen egyébként minden gyerek nagyon meglepődött) a tanóra egészének tükrében tehát nem tekinthető jellemzőnek rá. De hát, ami történt, megtörtént – talán éppen ennek a komponensnek a túlfeszítése miatt: erre az indikátor sárgába fordulása és indikátorszintű, személyre szabott szöveges értékelésem ad majd visszajelzést. Az *autonómia és felelősségvállalás* indikátorhoz tartozó: „*fokozatos önállósodásra készítő tanítási-tanulási módszereket alkalmazol*” értékelő állítás érvényessége (tanári oldalról) tökéletesen megáll. Csakhogy (tanulói oldalról) Balázs számára újdonság az önálló feladatvégzés, nemrég került át Mariann osztályába, és *egyelőre nem mer felelősséget vállalni saját önálló munkájáért*. Ugyanakkor – élvezve a pedagógus kiemelt figyelmét –, szinte sportot űz abból, hogy megerősítést kérjen minden lépésére, mondhatni visszaél vele, hogy Mariannt megszólíthatja. (Ekkor csattant fel a pedagógus, és zavarta ki őt az osztályból.)

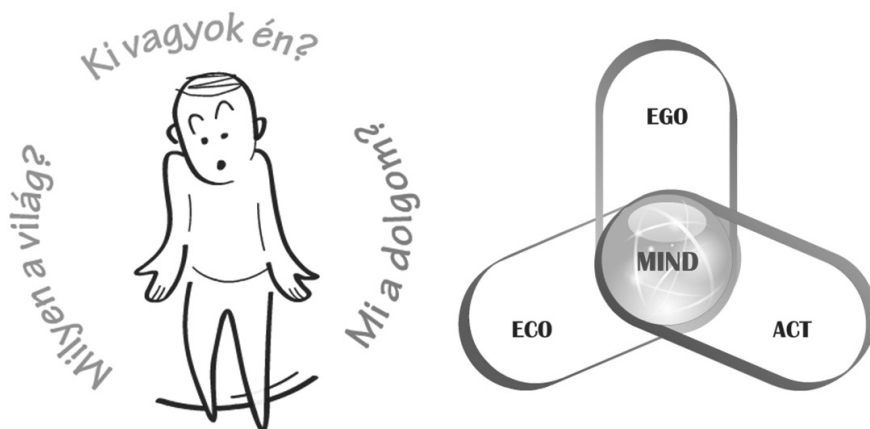
Sikerült-e végül helyreállítani Mariannak a *bizalom és önérték-tudat* optimális állapotát? Tanári oldalról így szól az értékelő állítás: közvetlen beszélgetési alkalmat teremtesz, kölcsönös bizalmon alapuló párbeszédet folytatasz a tanulókkal. Tanulói oldalról pedig: a gyermekek szívesen, egyre növekvő bizalommal vesznek részt a tanulási tevékenységüket érintő személyes beszélgetéseken. Gondolom, nincs kétség afelől, hogy az óra utáni párbeszéd helyreállította, megerősítette a gyerek bizalmát és önérték-tudatát. Erre utal, hogy Balázs felemelt fejjel ment ki a teremből, és otthon talán majd arról áradozik, milyen fantasztikus fizika tanára van az új osztályában. Ez persze nem változtat azon, hogy ezen az órán mind a 2.1 *célszerűség* (ld. 2.1.2 *adekvát tanórai viselkedés*, 2.1.5 *megfelelő előzetes tudás*), mind a (2.2) *jogszerűség* (2.2.5 SZMSZ és Házi rend betartása) több ponton sérült: nemcsak a gyerek viselkedése, hanem a pedagógus reakciója okán is megbillent a tanóra egyensúlya. Ezt egyértelműen jelzem az érintett indikátorok számszerű értékelésével és szövegesen is. A 3 dimenziós rendszer összes kritériumának és indikátorának tükrében Mariannt mégsem *célszerűsége* és *jogszerűsége* érdemes tanítani, hiszen nem a *nemtudás*, hanem a türelem elvesztése okozta a bajt. Összevetve ezt a tanóra egészének működőképességével, Mariann esetében nem tűnik indokoltnak a külső segítséggel történő tanórafeljesztés. Ha viszont a pedagógus maga érzi úgy: ez a lépése nem az első jele annak, hogy kezd kiégni – szóval, ha szubjektíve indokolt – akkor természetesen el kell gondolkodni azon, hogy milyen továbbblendítő impulzus segíthetne rajta. Igaz ugyan, hogy általában megtalálják őt a kollégák, ha nehezen boldogulnak egy-egy gyerekkel, de tulajdonképpen eddig még *senkitől sem hallotta a kollégák vagy vezetőik közül, hogy ő egy asszertív és reflektív pedagógus, aki hatékonyan és eredményesen tud tanítani egy olyan osztályban is, ahová ún. átlagos képességű gyerekek járnak*. Ilyen visszajelzést – különösen indikátorszintű mélységben – tölttem hall először. Időközben az is kiderült, hogy Balázs előző osztályában olyan tanár tanítja a fizikát, aki kizárólag frontálisan tanít. Lehet, hogy a kolléga iránt érzett neheztelés is benne volt abban, hogy elvesztette a türelmét? A néhány mondatos beszélgetés alapján arra következtetek, hogy ebben az egyszeri, egyedi tanórai jelenségben nem is annyira tanóra-fejlesztési, mint inkább iskolafejlesztési perspektíva rejlik.

És hogy mit tervez a következő órára Mariann? Egyrészt körütekintőbben és csak fokozatosan terheli Balázst: olyan csoportmunkát tervez, amelyben az osztálytársak mindenekelőtt egymásnak tartoznak elszámolással. Az összeszokott csapat feltehetően megkönnyíti a fiú átállását a számára újszerű tanulásszervezési – és munkamódszerekre, így Balázs is képessé válik rá, hogy felelősséget vállaljon önmagáért. Másrészt pedig Mariann (kezdemenyezősemre) vállalta, hogy kollégáinak is bemutatja, hogyan tanítja a fizikát ebben a 7. osztályban. Összességében úgy tűnik: a kellemetlen epizód okozta egyensúlyvesztés ellenére Mariann pedagógiai kultúrája és a *működőképes tanóra* komponensrendszerében megtestesülő értelmezési horizont egyáltalán nem áll távol egymástól. (A STEP 21 tanóra-diagnosztika, illetve az *Edu-control* szakértői rendszer ráadásul a *kritikus barát* elfogultságát is szerencsésen korrigálta.)

A STEP 21 modell filozófiai extrapolációja

Milyenek a dolgok, hogyan állnak össze az iskola világában? Mitől jó, avagy mitől működőképes a tanóra? Mitől működik a pedagógus, a gyerek, mitől működik a tanulócsoport? Hogyan felelhetnek meg a pedagógus cselekedetei a tanóra *konkrét valóságának*, amely *cselekvéseinek „környezetét” alkotja*. Hogyan *vehetnénk komolyan* a tanóra konkrét valóságát? A STEP 21 tanóra-diagnosztika 3 dimenziós szemüvegén keresztül mostanra talán kialakult a tanóra dinamikus, komplex világára vonatkozóan egyfajta közös megértésünk, illetve meggyőződésünk: a tanóra univerzuma lényegében intézményesült *mikroverzum*, amelynek dinamikus, auto-poetikus⁹, ugyanakkor önreflektív belső mechanizmusai révén mindenkori társadalmi tapasztalataink, világról és magunkról alkotott képünk, személyes és társas identitásunk, értékvilágunk (tanárként, diákként) egyaránt formálódik. Ezen a ponton (ezen a kapun) lépünk át a tanulmányunk elején jelzett szélesebb, a szorosan vett pedagógiai jelenségvilágot meghaladó filozófiai, szakmai és társadalmi valóságba.

Vajon „*egy vagy több, és ha több, hány és mely dimenziókban modellezhető az ember*” – Kamarás István szerint ez a filozófiai antropológia egyik legfontosabb kérdése. „*A különböző emberképek különféle pedagógiai elképzeléseket engednek meg, s megfordítva: a különböző pedagógiai elképzelések mögött különféle emberképek mutathatók ki*” – mondja (KAMARÁS, 2011. 49. o.). *A kooperativitás – professzionalitás – innovativitás* három dimenziójának kivetítése (extrapolálása), majd különféle tartalmú kiterjesztése (exclusion) filozófiailag (lételméletileg, ismeretelméletileg és cselekvés-, illetve értékelméletileg is) működőképesnek tűnő modellt eredményezett, amely a STEP 21 modell antropológiai fedezeteként is funkcionál. Az univerzalitás tehát egy viszonylag átlátható „kisvilágnak” köszönhető. Benne, Foucault-val szólva (FOUCAULT, 2000. 280. o.; HÁRS, 2003) „*a megismerés elvi határai*” egyben a „*létezés konkrét formái is*” (1. sz. ábra).



1. ábra: Az eco-ego-act modell hármasspirálja

Eco-ego-act: egy dinamikus létséma¹⁰

„A legegyszerűbb szabályok teremtik a leghatékonyabb rendet” – olvashatjuk Matthew E. MAY *Elegáns megoldások nyomában* című könyvében (2011). A STEP 21 modell mögött egy ilyen elegáns megoldás: az *eco-ego-act* filozófiai relevanciával bíró hármas spirálja áll. Az *eco-ego-act* modell – dinamikus létséma: az ember által megismerhető, alakítható világot és benne az embert mint élő rendszert modellezi.

MIND: Van ott valaki? A modell belső, virtuális magja a láthatatlan *mind* – a létező, megismerő, értékelő elme modellje. A *mind* az angol nyelvben egyszerre használható főnévként (*elme, ész, értelem, lélek, szellem*) és igeiként (*figyel*) is. A *mind* dimenziójába sokféle (megfelelő komplexitással rendelkező) mikro- és makroverzum, elméleti és gyakorlati nézőpont felvehető.

EGO: Ki vagyok én? Az *ego* spirálvonala a láthatóvá váló, tudatosságában megnyilvánuló, önmagára reflektáló személy (csoport, szervezet, nemzet, emberi nem) virtuális *szellemi* dimenzióját – a nyelvtani értelemben vett 1. személyt (*én, mi*) modellezi. Az *ego* dimenzióban válik értelmezhetővé többek között a *kompetencia* kategóriája, valamint a STEP 21 modell *innovativitás*-kiterjesztése (*exclusion*) is.

ECO: Milyen a világ? Az *eco* spirálvonala az *ego* számára láthatóvá váló természeti és társadalmi képződmények, természet és ember alkotta művek virtuális *fizikai* dimenzióját – a nyelvtani értelemben vett 3. személyt (*ő, az, ők, azok*) modellezi. Erre a dimenzióra irányul az *ego* reflektív megismerése. Az *eco* dimenzióban válik értelmezhetővé többek között a *kultúra* kategóriája, valamint a STEP 21 modell *kooperativitás*-kiterjesztése (*exclusion*) is.

ACT: Mi a dolgom? Az *act* spirálvonala az aktivitás, valamint az aktivitás által láthatóvá váló döntéseink virtuális *etikai vagy érték*-dimenziója, amely – a tetteinkkel járó objektív felelősség okán – a nyelvtani értelemben vett 2. személyre utal. Az *ego* döntése ebben a dimenzióban fordul át cselekvésbe, amelynek látható, objektív következménye az *eco* dimenzióban jelentkezik. Az *act* dimenzióban válik értelmezhetővé többek között a *performancia* kategóriája, valamint a STEP 21 modell *professzionális*-kiterjesztése (*exclusion*) is (MONORINÉ PAPP, 2015).

Az *eco-ego-act* hármas spirálja, illetve annak flash animációként¹¹ elérhető változata nem pusztán szemléltetőeszköz vagy módszer, hanem filozófiai alaptézisünk vizuális definíciója. A modell rendszerszerű komplexitása egyszerre igényli a *nézőpontváltás* (*mind*) és a *perspektívaváltás* (*eco, ego, act*) intellektuális készségét: a dimenziók paradigmatis adaptivitása (átválthatósága) a felhasználótól, illetve alkalmazótól is adaptív magatartást, rugalmas gondolkodásmódot igényel. A rendszerszemléleti perspektíva az *eco-ego-act* modell esetében azt jelenti, hogy a középpont (*mind*) körül tekercselődő hármas spirál segítségével rálátunk önnön valóságunk ismétlődő mintáira és ciklikus folyamataira, és megértjük azok fraktálszerű egymásba illeszkedését. Az *eco-ego-act* modell ebben az értelemben hermeneu-

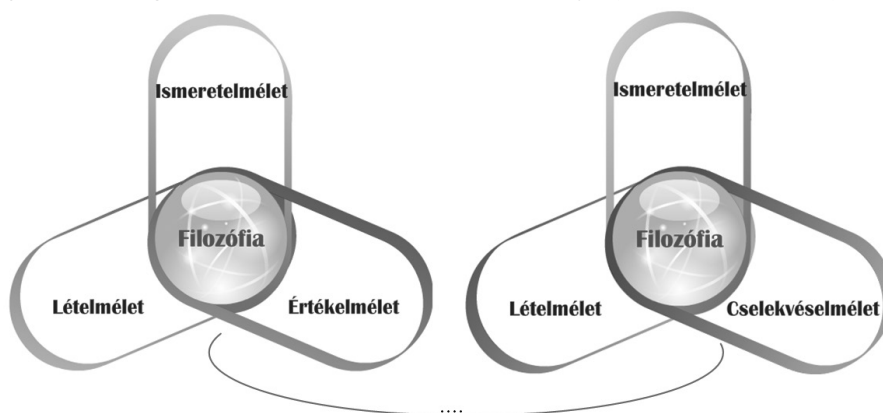
तिकai modell, kategóriái világunk holisztikus (meg)érthetőségét, érthetővé tételét szolgálják. Az *eco-ego-act* hármas spirálja között a luhmanni értelemben vett *műveleti szinten* (LUHMANN, 2006) nincs közvetlen átjárás. A kapcsolat (konstruktivistá fogalommal szólva) *strukturális csatolás* útján jön létre: ez teszi lehetővé, hogy a különböző dimenzionális tartalmak egymáson „áttekerceselődjenek”, és kölcsönösen nyomot hagyjanak egymáson (hassanak egymásra), illetve magára a középpontra (*mind*), amely nélkül tulajdonképpen nem is léteznének.

A modell elméleti inkluzivitása, integrativitása, konstruktivitása és reflektivitása

Az *eco-ego-act* modell mint antropológiai „világegész” lételméleti síkon *inkluzív*, ismeretelméleti síkon *integratív*, cselekvéseméleti síkon *konstruktív*, értékelméleti síkon *reflektív* módon viszonyul a valósághoz. A valósághoz való *inkluzív*, azaz befogadó viszonyulás abból fakad, hogy az *eco-ego-act* modell minden irányban nyitott, dinamikus rendszer. Nyitottságát a kimeríthetetlen *mind* adaptivitása garantálja: elvileg bármilyen mikro- vagy makroverzum válhat számunkra *középponttá*, azaz nézőponttá (én magam, egy munkahelyi közösség, a természet világa, a magyar társadalom, az Európai Unió), ahonnan a maga 3 dimenziós (*eco-ego-act*) kiterjesztése (kidifferenciálódása) *perspektívikusan* szemlélhető. Az átválthatóság vagy átvihetőség – ismételten Foucault-val szólva – nemcsak a tartalomban keresendő, hanem a hármas spirál „*formateremtő alapelvében, abban a szimbolikus struktúrában, amelyben a (hozzáférhetetlen) valóság tapasztalatát*” (FOUCAULT, 2000; HÁRS, 2003. 8. o.) a hármas spirál mint dinamikus létséma létrehozza.

A modell ismeretelméleti *integrativitása* azt jelenti, hogy – ismerettárgytól függetlenül – bármely diszciplína, bármely tudományos nézőpont számára adaptív felületet ad a dolgok hármas spirál alapján történő vizsgálatára. Egyszerűen szólva: minden ismerettárgy rendelkezik *eco*-beli kiterjesztéssel, amennyiben tőle független, objektív valóság (környezet) veszi körül (például a csoport helye a társadalomban); rendelkezik *ego*-beli kiterjesztéssel, amennyiben saját belső, szubjektív autopoetikus világa van (például a csoportfejlődés fázisai); és rendelkezik *act*-beli kiterjesztéssel, amennyiben tevékenysége nyomot hagy a világban (például a csoport környezetvédő akciói). A klasszikus tudományterületek viszonylag jól elkülöníthetőek a három dimenzió szerint – ahogyan az az alábbi táblázatból leolvasható (3. táblázat). Az utóbbi évtizedek rohamosan differenciálódó tudományterületeit, illetve az inter-, multi- és transzdiszciplinaritás alapján egymásba átnyúló speciális tudományterületeket természetesen már nem olyan könnyű táblázatba foglalni. Az *eco-ego-act* modell integrativitása mindenesetre nem a különféle tudományterületek vagy ismerettárgyak direkt integrációjáról, hanem a háromdimenziós modell *sajátlagos rendszerintegrációs* képességéről szól.

A modell értékelméleti *reflektivitása* cselekvés és érték(elés) szoros összetartozásából adódik. Az a kérdés is felvethető, hogy vajon a cselekvésemélet vagy az értékelmélet a tulajdonképpeni harmadik filozófiai dimenzió (2. ábra). Mindkettő mellett érvelhetünk. A cselekvés (*act*) indítékaiban, a döntések mozzanatában, magában a cselekvés folyamatában, eredményeiben, illetve következményeiben is értékvonzatú. A cselekvést megelőzi, ugyanakkor követi is az önreflexív értékelés, amennyiben a cselekvés tulajdonképpen értéket, legalábbis értékelhető teljesítményt vagy eredményt hoz létre. „A legújabb filozófiai értékirodalomban... közmegegyezés alakult ki a tekintetben, hogy az értékek nem azonosak közvetlenül a dolgok (tárgyak, személyek, viszonyok, tevékenységek stb.) belső immanens tulajdonságaival, hanem olyan eszmei objektívációk, amelyek az ember által a dolgokban felismert, valamint nekik tulajdonított minőséget fejezik ki” (BÁBOSIK, 2001. 5. o.). Az értékek „társadalom-és kultúra-specifikus eszmei objektívációk” (VÁRI-NÉ SZILÁGYI, 1987. 42-43. o.), s mint ilyenek, a cselekvéshez képest másodlagosak, ráadásul a *lételmélet* – *ismeretelmélet* – *cselekvésemélet* fogalomhármásával következetesebben teljesül az eco-ego-act dimenzióira jellemző művelti szintű átjárhatatlanság és a strukturális csatolás követelménye (2. ábra; 3. táblázat).



2. ábra: Értékelmélet vs. cselekvésemélet dilemmája

A probléma-, illetve kérdéskör pedagógiai relevanciáját – a teljesség igénye nélkül – olyan nevek fémjelzik, mint KÖTE Sándor (1998), ZSOLNAI József (1994), MIHÁLY Ottó (2000) MAGYARI BECK István (1977; 2003) és KAMARÁS István (2011). Zsolnai állásfoglalását leginkább az tükrözi, hogy a „gyakorlatközeli pedagógiaként” meg is valósított közvetítéspedagógián (*eco*), az inkább csak elméletileg kidolgozott én-pedagógián (*ego*) túl létrehozott egy új pedagógiai területet, az ún. alkotáspedagógiát (*act*), de eközben egész életművét áthatotta az axiológiai gondolkodásmód. Alkotás és érték szoros összefüggését bizonyítja Magyari Beck István *Alkotás, szakértő, társadalom* című alapkönyve (1977), és későbbi pedagógiai értéktan-vázlata (2003) is, melyet a szerző egy leendő nem-

filozófiai értéktan első lépésének tekint – és amelyet elsőként a pedagógián belül (!) lát legcélszerűbbnek kidolgozni. Az a megállapítása, hogy egy általános értéktan transzdiszciplináris keretben, pontosabban önszabályozó egyensúlyi rendszerbe ágyazva tud csak elképzelni, megerősíti az *eco-ego-act* modell létjogosultságát.

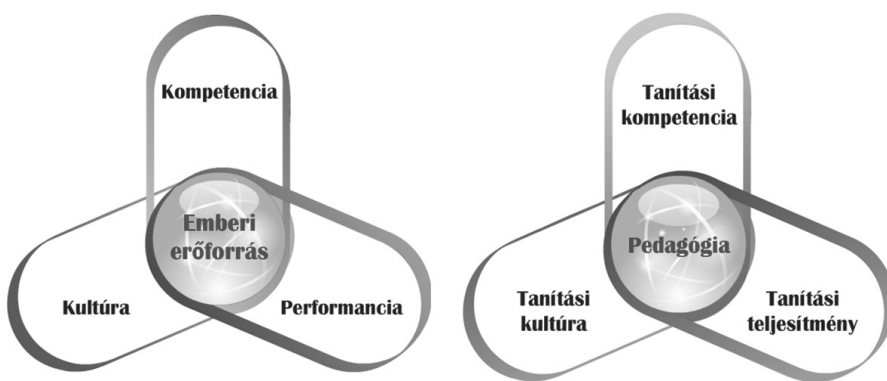
Van ott valaki?	Milyen a világ?	Ki vagyok én?	Mi a dolgom?
MIND	ECO	EGO	ACT
VALÓSÁG	fizikai dimenzió	szellemi dimenzió	etikai dimenzió
MEGKÖZELÍTÉSI MÓD	objektivitás	szubjektivitás	relativitás
TUDAT	tér	anyag	idő
TÉR	külső (objektív) tér	belső (szubjektív) tér	(relatív) téridő
ANYAG	élettelen világ	virtuális világ	élő világ
IDŐ	múlt	jövő	jelen
TÉRIDŐ	lokalitás	globalitás	aktualitás
SZEMÉLY	ő, ők	én, mi	te, ti
FILOZÓFIA	lételmélet	ismeretelmélet	cselekvésemélet
ÉRTÉKTUDOMÁNY	logika	esztétika	etika
TUDATOSSÁG	környezettudat(osság)	ön/éntudat(osság)	felelősségtudat(osság)
TUDOMÁNYOK	természettudomány	társadalomtudomány	alkalmazott tudomány
EMBERI ERŐFORRÁS	kultúra	kompetencia	performancia
Tanítás	tanítási kultúra	tanítási kompetencia	tanítási teljesítmény
Tanulás	tanulási kultúra	tanulási kompetencia	tanulási teljesítmény
KULTÚRA	szocialitás	individualitás	kreativitás
KOMPETENCIA	testi képesség	szellemi képesség	ítélőképesség
PERFORMANCIA	kooperativitás	innovativitás	professzionális

3. táblázat: Az *eco-ego-act* modell adaptivitása

A kultúra – kompetencia – performancia fogalomhármas pedagógiai hozadéka

Kompetencia és *performancia* szakmai elkülönítésének szükségessége már a STEP 21 modell születésekor nyilvánvaló volt számomra. Világos volt, hogy a személyesen rendelkezésünkre álló szakmai-pedagógiai kompetenciák: *lehetőségek*, s mint ilyenek nem, vagy csak részben azonosíthatóak a *megvalósítással*, azaz a személyes, aktuális tanítási *teljesítményünkkel*. A *kompetencia* mint *tudáskészlet* és a *performancia* mint *teljesítmény* között szoros, de csak közvetett, *áttételes kapcsolat* van. A tanítási óra az aktuálisan látható, hallható vagy más módon

érzékelhető jelenségek révén – a tanítás teljesítmény-oldalát teszi „megfoghatóvá”, sőt a teljesítményt befolyásoló fogalmi keretek között – szakszerűen mérhetővé, értékelhetővé, illetve fejleszthetővé. A tanítás *kettős természetére* vonatkozó hipotézisemet az *eco-ego-act* létséma újabb dimenzióval gazdagította. A hármas spirál *tanításra – tanulásra* vonatkozó konceptuális adaptációja ugyanis vizuálisan, illetve strukturálisan is kifejezi, hogy a tanításnak egymással összefüggő, ugyanakkor jól elkülöníthető *hármasság* természetű: az *eco*-dimenzióban *kultúra*-természete, az *ego*-dimenzióban *kompetencia*-természete, az *act*-dimenzióban pedig *performancia*-természete van.

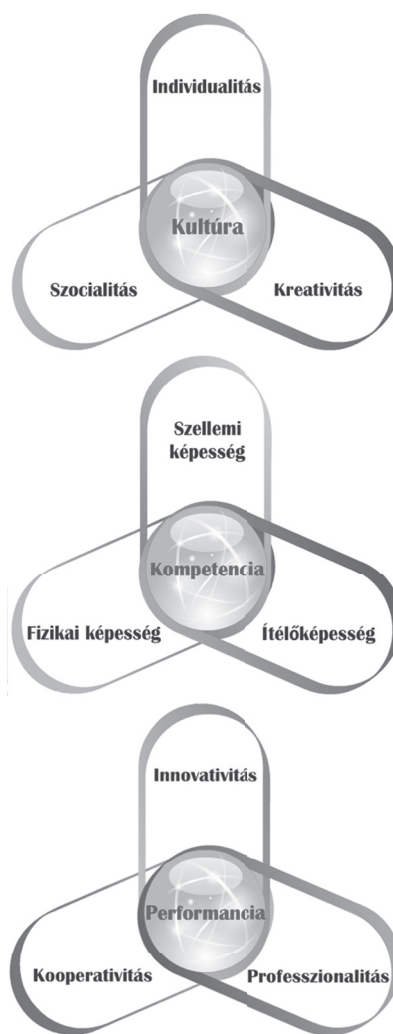


3. ábra: A kultúra – kompetencia – performancia fogalomhármasa

A kultúra, a kompetencia és a performancia strukturális csatolással kapcsolódik egymáshoz, tekercselődik ránk, szakmai és emberi személyiségünkre. A strukturális csatolás sajátos átfordítást jelent. A kultúra autopoetikus rendszerével érintkezve megtanuljuk (többek közt az iskola segítségével) „nyelvezetét”: szubjektíváljuk (elsajátítjuk) mindazt, ami a kultúrából számunkra a család, az iskola, a kortársak, a lakóhely, a házak, a könyvek, a zene és bármely más kultúrahordozó által adatik. A szubjektiváció révén új tudásfélésekre (*ego/kompetencia*) teszünk szert – olyan módon és mértékben, ahogyan azok már meglévő kompetenciáink autopoetikus rendszeréhez illeszkedni tudnak. És végül emberi aktivitásunk révén magunk is nyomot hagyunk a kultúrában: szakmai és emberi tevékenységünk (*act/performancia*), illetve szakmai és emberi környezetünk (*eco/kultúra*) strukturális csatolása révén cselekvésünk eredménye – legyen az frissen restaurált műemlék épület avagy graffiti a műemlék épület falán – már keletkezése pillanatában a kultúra objektív valóságához tartozik. A *kultúra – kompetencia – performancia* dinamikus egyensúlya révén harmóniát (*flowt*) élünk át, ellenkező esetben kényelmetlenül érezzük magunkat.

Vajon a pedagógiai paradigmák fejlődéstörténetének megértéséhez hozzá tud-e adni valamit az *eco-ego-act* hármas spirálja? Segíti-e az egyes korszakok ismeretelméleti irányultságának jobb megértését vagy akár a mai pedagógiai szemlélet differenciálódását? Alkalmas-e a *kultúra – kompetencia – performancia* fogalomhármására épülő modell arra, hogy különféle tanítási gyakorlatok, illetve tanításelméletek referencia-keretétül szolgáljon?

A tanítás középkori európai paradigmája a külső valóságról szóló ismeretek átadásának pedagógiája – Nahalka István kifejezésével – a „szavak és könyvek pedagógiája”: a tanítás kész, nyelviileg is formába öntött ismeretek tételes számonkérésével, verbális szinten zajlik (*eco/kultúra*). A tanítás – kissé leegyszerűsítve – a központi szerepet játszó tanító személyére, annak jutalmazó, illetve büntető reakcióira, a tanuló viselkedéséért való felelősségvállalásra (és felelősségre vonásra) épült. Az ismeretelmélet empirikus irányba fordulásának köszönhetően a 17-18. században a *szemléltetés pedagógiája* veszi át a vezető szerepet. A pedagógus és általa a tanuló figyelme (*mind*) most már közvetlenül a külső, objektív valóságra (*eco*), irányul, annak konkrét tárgyaira, tényeire és folyamataira „tekercselődik” (*eco/környezet*) – anélkül azonban, hogy a pedagógus magáról a tanulói figyelemről, a tanulás individuális folyamatáról ismeretekkel rendelkezne, azt tudatosan, tervszerűen kezelné. A megismerés fejlődésének, illetve belső folyamatainak tudományos leírása később majd lehetővé teszi, hogy a pedagógusok maguk is tudatosan, az életkor figyelembevételével, a gyermek érdeklődésének és felfedező kedvének megfelelően tervezzék meg a tanulást, a valóságról való tapasztalatszerzést szolgáló tevékenységeket.



4. ábra: A kultúra – kompetencia – performancia rétegződése

A 19-20. század fordulóján kibontakozó reformpedagógiák, mint tudjuk, már valóban a gyermekek felé forduló pedagógiák. A *Waldorf*-pedagógia mindenekelőtt a kultúrára, a közösségiségre helyezi a hangsúlyt (*eco/kultúra*): a gyermek mintegy megismétli a történelem során végbement fejlődési fokozatokat. Ugyanakkor a *ki? mit? hogyan?* kérdésekre is választ adó, koherens pedagógiát és azt működtető szabályrendszert alakított ki mind a tanulók, mind a pedagógusok számára. A *Waldorf*-iskola a szív (*eco*), a kéz (*act*) és a fej (*ego*) iskolája. A *Rogers*-pedagógia ezzel szemben személyközpontú pedagógiának hívja magát (*ego/kompetencia*): ebből vezeti le a *ki? mit? hogyan?* kérdését. A *Rogers*-iskolában a pedagógus facilitátor-szerepet tölt be. A *Montessori*-pedagógia a harmadik dimenzióra, azaz a cselekvésre, a tevékenységre helyezi a hangsúlyt (*act/performancia*), ebből vezeti le a *ki? mit? hogyan?* kérdéseket magában foglaló koherens pedagógiát. A *Montessori*-pedagógus ebből következően nem informátor, hanem organizátor.

A *NYIK-ÉKP*, azaz a Nyelvi-irodalmi kommunikációs program és az Értékközvetítő és Képességfejlesztő program hazai kutatás-fejlesztés eredménye: jellegzetes módon mindhárom dimenzióra épít. A kultúra teljességének közvetítésében és az értékek közvetítésében egyaránt hisz (*eco/kultúra*). A pedagógust egyfajta „*mediátornak*” tekinti a kultúra és a gyermek, illetve a gyermekek csoportjai között. Életkor-pedagógiaiilag végiggondolt, differenciált kompetencia-fejlesztést (*ego/kompetencia*) végez, és *Képes vagyok rá* című teljesítményértékelő standardot alkalmaz. Bevezeti az ún. alkotáspedagógiát (*act/performancia*), az alkotómunka gyermekkori tanítását. Az elméletileg széleskörűen megalapozott Zsolnai-pedagógiával szemben az *AKG* azaz az *Alternatív Közgazdasági Gimnázium* pedagógiája meglehetősen heterogén elméleti háttérű, ugyanakkor gyakorlati szinten (életmód szintjén) nagyon alaposan végiggondolt, kidolgozott, és szintén mindhárom dimenzióban elkötelezett. Az *AKG*-ra jellemző, hogy a széles értelemben kultúrát, sőt, még a szubkulturális elemeket is beemeli, illetve beengedi a falai közé (*eco/kultúra*). Erőssége a közösségiség, a csoportkultúra, épít az együttműködésre és a versengésre egyaránt. A felnőttek és a gyerekek közti kapcsolatban a kollegialitásra helyezi a hangsúlyt. Ugyanakkor maximálisan támogatja az egyéni útkeresést, a személyes kompetenciák fejlesztését (*ego/kompetencia*). Bátorítja az életkori szempontból releváns magatartásformák kiélését. Az *AKG*-ban tevékenység- és teljesítményelv (*act/performancia*): az átélés, az élményszerű tanulás, a választás szabadsága és az azzal együtt járó felelősségelv érvényesül. Mindez jól látható a tanárok kiválasztásában is: a tanárok szerepszemélyisége és hétköznapi személyisége közt a távolság csekély, gyakran maguk is kiváló művelői annak a területnek, amit tanítanak.

A konstruktív pedagógia nem kötődik szorosan iskolához, de ha mégis, akkor az a *komprehenzív* iskolamodell (LORÁND, 1997). A konstruktivizmus mint ismeretelmélet radikális iránya már-már szakít a valóság (*act*) és a rá vonatkozó ismereteink (*ego*) közti szoros igaz-hamis kapcsolattal. A konstruktív pedagógia szerint

az ember úgy tanul, hogy minden őt ért hatást értelmez, és ehhez a már birtokolt *előzetes tudását* használja értelmező rendszerként; a tanulás azt jelenti, hogy agyunk az értelmezés alapján formálja saját rendszerét. Rendszernek, még hozzá „bonyolult rendszernek” gondolja a „tudásegézt”, vagy más megnevezésben a teljes kognitív rendszert (*ego/kompetencia*), amely a külvilággal (*eco/kultúra*) való kapcsolatában (azaz: az *eco* „tekercselődése” során) és a belső elaboráció folytán (azaz a *mind*dal való érintkezés nyomán) „nem új elemekkel gazdagodik, hanem saját struktúrájában átalakul” (NAHALKA, 2002. 41. o.). A konstruktív pedagógia *viabilis* tudás-fogalma megítélésem szerint egyet jelent az *eco-ego-act* hármas spiráljának harmonikus működésében megtestesülő tudással.

Így jutottunk el a középkori tanítási paradigmától, a valósággal (*eco*), a gyermekkel (*ego*) és az aktivitással (*act*) inkább csak *közvetett kapcsolatot* létesítő iskola világtól – a környezet (*eco*), az egyén (*ego*) és az egyén aktivitása (*act*), illetve mindezek *strukturális csatolódása* révén megvalósuló dinamikus egyensúlyig, valamint az egyensúlyt célzó, korszerű paradigmákig. Lényegében kimondható: minél közelebb ér a pedagógia és a pedagógiai gyakorlat az *eco-ego-act* hármas spirálja által létrehozható dinamikus egyensúlyig (azaz minél dinamikusabban követi az ember autopoetikus *tanulólény*-természetét), annál humánusabb, hatékonyabb és hatásosabb lesz a tanítás-tanulás.

A pedagógiai újítások „egy része [...] *nem tud megvalósulni anélkül, hogy magában a kultúra (mentalitás) egészében változás ne következne be*” – írja Knausz Imre (2015. 52. o.), majd így folytatja: „az „*aprónak tűnő változtatások is kilátástalanok, ha a beavatkozás nem fókuszál kifejezetten a kulturális struktúrákra*”. Az *eco-ego-act* hármas spiráljának ismeretében úgy is fogalmazhatunk: csak akkor következhet be érdemi tartalmi változás a tanteremben, ha a *kultúra – kompetencia – performancia* hármas spirálja, annak autopoetikus (önszervező) dinamikája egyensúlyba kerül. Az *eco-ego-act* dimenziók bármely kiterjesztése fraktálszerűen rétegződik, és minden újabb réteg magán viseli az *eco-ego-act* műveleti sajátosságait. A *kultúra – kompetencia – performancia* rétegekre bontása beszédes lehet témánk szempontjából is.

A *kultúrát* és az adott kultúrában élő embert *szocialitás (eco)*, azaz közösségiség, közös érdekek és értékek szerinti összetartozás; *individualitás (ego)*, azaz egyediség, sajátos, megkülönböztethető személyiség; és *kreativitás (act)*, azaz a kultúra fennmaradását szolgáló alkotótevékenység – és mindezek sajátos, adott kultúrára jellemző, autopoetikus dinamikája jellemzi, illetve élteti.

A *kompetencia* egyszerre jelent *testi-fizikai kompetenciát (eco)*: például egészségügyi alkalmasságot; *lelki-szellemi kompetenciát (ego)*: például tanulási képességet; *cselekvő- és ítélőképességet (act)*: például döntési képességet.

A *performancia* (azaz véghezvitel, teljesítés, teljesítmény) a STEP 21 tanóra-diagnosztika rétegszintje, amely *kooperativitásban (eco)*: például tanár és diák közti

együtműködésben; *professzionalításban*, azaz szakmai hozzáértésben (*act*): például gyermekismeretben és tárgyismeretben; valamint *innovativitásban*, azaz fejlődésben (*ego*): például módszertani önképzésben nyilvánul meg.

A *kultúra – kompetencia – performancia* alábontásából, a keletkezett új rétegekből további részletezés nélkül is kiolvasható az a feltevés, hogy a pedagógiai újítások gyakorta azért nem életképesek, mert „egydimenziósak” és/vagy egysíkúak. (1) Egydimenziósak: a szellemi műveleteket például nem párosítjuk fizikai térhez, időhöz, tárgyakhoz, személyekhez kapcsolódó műveletekkel, nem ágyazzuk döntést igénylő, ítéletképeséget próbára tevő problémahelyzetekbe. (2) Egysíkúak: elmarad a szintváltás, direkt módon, ridegen próbáljuk megvalósítani az újítást, ahelyett, hogy szituációtól, személytől függően átfogóbb vagy éppenséggel konkrétabb rendszerszintű megoldásokban gondolkodnánk).

Esetleírás – életszerűen

Egy biológia tanárnő nem boldogul hetedikes tanítványaival, merthogy már csak az a 10-12 gyerek van az osztályban, aki nem ment el a kerület jó nevű, 6 osztályos gimnáziumába. András igazi „nehézfifúnak” számító kamasz, időnként komoly pszichés problémái is vannak. Anna kiadja a feladatot, amit a munkafüzetben kell a csoportnak elvégeznie. *5 percet kaptok rá* – mondja. András az első padban ül, meg se mozdul, de aztán mégis ceruzát vesz a kezébe. Alig egy-két gyereken látni, hogy nekiállna a feladatnak. Anna körülbelül 30 másodperc múlva megszólal, elindul a padsorok közt, majd elkezd fennhangon kifejezni a megoldásokat. András hangosan odavágja a ceruzát az asztalra, és ettől kezdve végleg szabotálja a munkát. A megbeszélés során Anna arról győzköd teljes elkeseredettségben, hogy ezek a gyerekek képtelenek bármilyen értelmes, önálló munkára.

Abban állapotunk meg, hogy a következő biológia órán a feladatra szánt idő megnevezése után leül az asztalához, és jól láthatóan elfoglalja magát. Arra koncentrálni, hogy még véletlenül se szólaljon meg, mielőtt letelik a kiadott 5 perc. Anna kiadja az instrukciót, és ahogyan az várható volt, András meg se mozdul. Hosszú másodpercek telnek el így. Aztán egyszer csak elkezd fészkelődni, óvatosan körülnéz, és szép lassan megfogja a ceruzát. Újra meggyőződik róla, hogy a tanárnő valóban nem fog beavatkozni, megnézi, mit csinál a többi gyerek, aztán a munkafüzetébe mélyed. Ír. Később újra felnéz egy pillanatra, és úgy dönt, haladhat tovább. Csend van, mindenki dolgozik. Amikor Anna úgy látja, hogy a gyerekek többé-kevésbé elkészültek, és az idő is letelt, feláll. *Nézzük meg, mit sikerült megoldanotok!* – mondja, hangjában máris némi elégedettséggel, hogy ilyen elmélyülten látta dolgozni a gyerekeit. András keze lendül először a magasba, felolvassa a feladatot, megadja a választ. *Piros pont!* Jöhet a következő feladat. Anna most valaki mást szólít fel. A gyerekek egészen lelkesek, mindenkinek jut egy kis sikerélmény. András 3 piros pontot gyűjtött ezen az órán, és ragyog!¹² Anna vonásai is mosolygósra változnak – és nem kellett hozzá más, csak egy apró észrevétel, egy könnyen teljesíthető ötlet, ami revelációként ható, praktikus megoldási képletként működött.

A szakmai kultúráváltásra is igaz lenne, amit Elster mond a társadalmi változásról, tehát, hogy „*a szubjektív meglepetés, nem pedig az objektív újdonság fémjelzi*” (SYI, 2008; ELSTER, 1997)?

Az eco-ego-act létséma és a STEP 21 modell társadalmi adaptivitása

10 évvel ezelőtt egy Trencsényi László felkérésére írt (TRENCSÉNYI, 2006, szerk.) tanulmányomban (MONORINÉ PAPP, 2006) WATZLAWICK, WEAKLAND és FISCH *Változás* című könyvének magyar nyelvű előszavából idéztem „Bármelyik szektorát választjuk is ki a magyar társadalomnak – írta a kötet előszavában, 1989 áprilisában, de ma még inkább érvényesen Dr. GEREVICH József –, mindenütt az első fokú változás elvén alapuló problémakezeléssel találkozunk, s ez sajnos azokra a reformtörekvésekre is igaz, amelyeknek hirdetői mélyen meg vannak győződve arról, hogy radikálisan szakítani szeretnének a múlt örökségével. Az első fokú változás során a rendszer nem változik, csak a rendszer tagjainak a viszonya változik a rendszerhez... Itt az ideje, hogy az erőltetett gázpedálynymkodás helyett átváltunk egy másik sebességi fokozatra. A másodfokú változás gondolata ugyanis nem a problémák okaira, hanem a hibás problémamegoldásra helyezi a hangsúlyt, ezt tekinti kulcsfontosságúnak a problémák képződésében és fennmaradásában.” (WATZLAWICK, WEAKLAND és FISCH, 1990)

A rendszerváltást követő két évtized plurális iskolaközegében kezdett kibontakozni valamiféle rendszerszintű egyensúly a magyar közoktatásban. A politikai - kulturális térben zajló (*eco/kultúra*), túlságosan gyakori, olykor elhamarkodott és káros makroszintű beavatkozások (például az alaptanterv és a helyi tantervek sokszori újraírása-íratása) azonban lényegében visszaéltek az iskolák és pedagógusok innovációs készségével, elhasználták a pedagógusok valódi változásba vetett hitét (*ego/kompetencia*), felemésztették a tényleges tanításra fordítandó energiájukat (*act/performancia*).

A három dimenzió – tehát a pedagógiai kultúra (*eco/kultúra*), a személyes, illetve szervezeti tudás (*ego/kompetencia*), valamint a pedagógiai, illetve iskolai teljesítőképesség (*act/performancia*) – dinamikus egyensúlya a túlfeszítettség, a folyton változó fókuszpontok miatt alig-alig tudott kialakulni. A *másodfokú változás* éppen a megszakítások és beavatkozások nélküli, konszenzusos folyamatos fejlesztés lehetett volna: ehelyett azonban a közelmúltban újabb gyökeres, a megkezdett iránnyal szembeforduló, felülről vezérelt, mesterséges „kultúraváltás” indult el – azaz lényegében újra *elsőfokú változás* történt, de már a teljes ágazat szintjén. Az iskolarendszer sokszínűségének felszámolása, az iskolák és a tankönyvpiac központosítása, az intézményrendszer egészének átalakítása, a kultúra egészének megszállása¹³ rég nem látott mértékben elvágja azokat a gyökereket, amelyek az egyéneket (*ego/individualitás*) és közösségeket (*eco/szocialitás*), valamint az általuk létrehozott objektívációkat mostanáig összekapcsolták. Mindez társadalmi méretű kognitív disszonanciát, kulturális tudathasadást eredményez, melynek egyik lehetséges (negatív) kimenetele a kultúra, benne a pedagógiai kultúra rendszerszintű megroppanása; másik lehetséges (pozitív) kimenetele pedig a gyermekekre

koncentráció magántanulói központok vagy családi iskolák megjelenése, illetve a hálózati tanulás (mint a helyreállított egység) utópiájának valóra válása. Ez utóbbiak pedig akár a jövő újra társadalmasított iskolájára vonatkozó forgatókönyvek spontán előtanulmányait is jelenthetik.

A 2005/2006-os tanévben civil szervezeti keretek között¹⁴ elindított *Együttműködő iskola – együttműködő társadalom* (EMI) mozgalom a pedagógiai kultúra és a helyi szakmai-társadalmi közösségek együttműködőbbé válását, a közösségiségben (*kultúra/szocialitás*) rejlő erőforrások feltárását, felhasználását tűzte ki célul. Open space eljárással lebonyolított, civil szervezeteket érintő konferencia; pedagógusok és szülők számára rendezett két napos „ikerkonferencia” az EPA (Európai Szülők Egyesülete) vezetőinek közreműködésével; Visegrádi 4 projekt; strukturált célrendszert tartalmazó EMI-stratégia; online kérdőívek és diagramok az iskolai együttműködési kultúráról; EMI-zászlók fémjelzik ezeket az éveket. Európai kapcsolatrendszerben, helyi hálózati pontokban, bázisiskolákban, a tanítványokkal és szülőkkel együttműködő pedagógusok elismerését jelentő EMI-kártyarendszerben gondolkodtunk. Az óvodák, iskolák, művelődési központok, játszóterek falára bensőséges ceremónia keretében kitűzött molinók azt jelentették, hogy az adott intézmény a gyermekek, szülők és a helyi társadalom előtt tudatosan felvállalja, mások számára is követhető mintává teszi az együttműködő mentalitást. Az EMI-mozgalom országos tanévnyitóját 2009-ben Jászberényben, a Zöld Diákszakpártyájáról nevezetes középiskolában tartottuk. A jászberényi pedagógusok és kisdíjak szinte azonnal magukévá tették az ún. „7 lépést”, és osztálybeli helyzetekben is szívesen és magától értetődően használták, mint valamiféle könnyen kezelhető mentális irányítót.

7 lépés – tegyük meg együtt!

1. Légy számomra elérhető és megszólítható!
2. Avass be szándékaidba, adj nekem alapos tájékoztatást mindarról, ami engem is érint!
3. Gondoskodj róla, hogy elvárásaid világosak és egyértelműek legyenek számomra!
4. Figyelj rám! Kérj tőlem gyakran visszajelzést!
5. Fogadd elfogulatlanul a viselkedésemet, kezeld tárgyilagosan a visszajelzésemet!
6. Vedd figyelembe körültekintően a véleményemet, vonj be engem is a problémák megoldásába!
7. Válaszlepedeid legyenek hozzám méltányosak és igazságosak!

Szakmaiság és társadalmiság szoros összetartozását jelzi, hogy a 7 lépést idézi Trencsényi László is, az *Alma a fán* című, kompetenciafejlesztésről szóló interjúkötetben. „*Be kell látnunk: a tanulói kompetenciafejlesztés ideája nem valósítható meg a tantermen belüli kooperativitás gondolatának befogadása nélkül* – olvashatjuk ugyanott. *Olyan tanulási környezeteket kell teremtenünk gyermekeink számára, ahol a gondolkodásukban, a viselkedésükben és az önértékelésükben egyaránt tükröződő hatékonyságélményben lehet részüik: átélhetik az értelmes*

munkavégzés, a társas magatartásbeli eredményesség örömét, edzhetik helyzetmegoldó és problémamegoldó képességüket, belsőleg vezérelt viselkedésszabályozásra (teljesítmény-motiváltságra, sikerorientáltságra) tehetnek szert". (B. TIER, 2010).

Az EMI-mozgalom, annak újjáélesztése – iskola és társadalom vonatkozásában egyaránt – időszerűbb, mint valaha. A társadalom működése *mentalitás* (mind) tekintetében makroszinten is összefügg egymással. Legyen szó oktatásról, gyógyításról, kormányzásról: időnként ajánlott az „*elme szoftverének*” (HOFSTEDE-HOFSTEDE, 2008) frissítése – de nemcsak a kooperativitás, hanem a profeszszionalitás és az innovativitás dimenziójában is. Akárcsak a tanteremben – úgy a kórházi osztályon, a minisztériumban és a társadalmi munkamegosztás bármely szintjén relevanciával bír a *célszerűség, jogszerűség, szakszerűség, hatékonyság, eredményesség, rugalmasság és kiszámíthatóság* értékkritériuma; ahogy a fejlesztő célú beavatkozásokkal szembeni követelmények, úgymint *értékracionalitás, legitimitás, tervszerűség, nyomon-követhetőség, megvalósíthatóság, hatásosság, fenntarthatóság és kiterjeszthetőség* értékkritériumai is általános érvényűek.

Az *Educontrol* szakértői rendszer, a már készülő *Medicontrol* és *Policycontrol* szakértői rendszerváltozatok jelzik, hogy a STEP 21 modell mint pedagógián túlmutató, domain-független tudáskormányzási, illetve tudásmenedzsment-megközelítés (Z. KARVALICS, 2015) megérett a szakmai és társadalmi gyakorlatra (MONORINÉ PAPP, 2015).

Hivatkozások

BÁBOSIK Zoltán (2001): Értékközvetítés napjainkban. In: *Új pedagógiai szemle*. 51. 12. sz.

BESSENYEI István (2007): *Tanulás és tanítás az információs társadalomban. Az e-learning 2.0 és a konnektivizmus. Az Európai Bizottság támogatásával*. In: http://www.ittk.hu/netis/doc/ISCB_hun/12_Bessenyei_eOktatas.pdf (2016. 08. 10.)

B. TIER Noémi (2010): „Málnául elbeszélve”. Interjú Trencsényi Lászlóval. In: Monoriné Papp Sarolta (szerk.): *Alma a fán. Párbeszéd a kompetenciafejlesztésről*. Tempus Közalapítvány, Budapest.

ELSTER, Jon (1997): *A társadalom fogaskerekei*. Osiris Kiadó, Budapest.

FARKAS János (2008): A modern térkutatás alapelvei. In: Krémer András és Matiscsák Attila (szerk.): *Tér és tudás*. Belvedere Kiadó, Szeged.

FOUCAULT, Michel (2000): *A szavak és a dolgok. A társadalomtudományok archeológiája*. Ford. Romhányi Török Gábor. Osiris Kiadó, Budapest.

GEREVICH József (1990): A változás változása, avagy a problémamegoldás problémái. Előszó a magyar kiadáshoz. In: WATZLAWICK – WEAKLAND – FISCH: *VÁLTOZÁS. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat Kiadó, Budapest. 9-10.

- HÁRS Endre (2003): Antropológia és irodalom – mi van a között? In: <http://epika.web.elte.hu/doktor/hars09.pdf> (2016. 06.20.)
- KAMARÁS István (2011): Pedagógiai etikai bevezető. In: *Iskolakultúra*. 21. 10-11. sz. 49.
- KELEMEN Gábor (2006): Reflexív gondolkodás a szociális munkában. *Esély*, 2006. 1. sz. In: http://www.esely.org/kiadvanyok/2006_1/KELEMEN.pdf (2016. 06. 20.)
- KNAUSZ Imre (2014): A pedagógiai kultúráról. *Tani-tani Online*. In: http://www.tani-tani.info/a_pedagogiai_kulturarol (2016. 07.20.)
- KÖTE Sándor (1998): Neveléstudomány és értékelmélet. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 48. 1. sz.
- LORÁND Ferenc (1997): Az egységes iskoláról. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 47. 1. sz.
- LUHMANN, Niclas (2006): *Bevezetés a rendszerelméletbe*. BUKSZ, Budapest.
- MAGYARI BECK István (1977): *Alkotás, szakértő, társadalom*. Sík Csaba (szerk.). Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- MAGYARI BECK István (2003): *Érték és pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MAY, Matthew E. (2011): *Elegáns megoldások nyomában*. HVG Kiadó, Budapest.
- MIHÁLY Ottó (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Okker Kiadó, Budapest.
- MIHÁLY Ottó (2000): Értékpluralizmus és nevelés. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 50. 9. sz.
- MONORINÉ PAPP Sarolta (2005): Hét lépés az együttműködő iskoláért. In: TRENCSENYI László (szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógusok és szülők együttműködése*. Sulinova, Budapest.
- MONORINÉ PAPP Sarolta (2010): A STEP 21 tanóra-diagnosztikai modell. In: *Iskolakultúra*. 20. 2. sz. 53-71.
- MONORINÉ PAPP Sarolta (2011): A létezés és megismerés virágai. *Iskolakultúra*. 21. 10-11. sz. 18-24.
- MONORINÉ PAPP Sarolta (2015): A STEP 21 modell mint átfogó, egységes tudásmenedzsment keretrendszer. In: Buzás Norbert és Prónay Szabolcs (szerk.): *Tudásteremtés és -alkalmazás a modern társadalomban. Tanulmánykötet*. Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Tudásmenedzsment Kutatóközpont, Szeged.
- MONORINÉ PAPP Sarolta (2014): *Az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadói modell és a STEP 21 tanóra-diagnosztika integrációs lehetőségei. Műhelyvita: Kérdezz – felelek! Kézirat*. OFI, TÁMOP 3.1.5/1 alprojekt, Budapest.
- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PATAKI Ferenc (1976): *Pedagógiai szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.

SCHÖN, Donald, A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books, New York.

SCHUMACHER, Ernst F. (1991): *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

TRENCSENYI László (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

TRENCSENYI László (2006, szerk.): *Módszerek a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének segítésére. Pedagógusok és szülők együttműködése. Szöveggyűjtemény*. Sulinova, Budapest. 103-118.

TRENCSENYI László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig. Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók 1965-2013*. PTE IGYK, Gyermekkultúra Kutatócsoport, Új Helikon Bt., Szekszárd-Budapest.

VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya (1987): *Az ember, a világ és az értékek világa*. Gondolat Könyvkiadó, 42-43.

Z. KARVALICS László (2015): Az abduktív menedzsmenttől a tudáskormányzásig. In: *Vezetéstudomány*. 6. sz. 12-21.

ZSOLNAI József: *Az Értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógiája Budapest. Az 1971–1993 közötti kutatási, fejlesztési és innovációs programok és eredmények összegzése*. Budapest, Tárogató Kiadó, 1994.

Jegyzetek

- 1 STEP 21: Standard Értékelés Program, amely 21 értékkritériumra épül.
- 2 A „rendszerezett jelenségtan” kifejezést Trencsényi László Pataki Ferencre hivatkozva említi a „Pedagógusszerepek az általános iskolában” című, 1988-ban megjelent könyvében. A „jelenségtan” helyett mára a „fenomenológia” kifejezés honosodott meg a magyar nyelvű tudományos közbeszédben is.
- 3 A STEP 21 modell tanóra-diagnosztikai indikátorrendszerének kidolgozását a 2005/2006-os tanévben az Oktatásért Közalapítvány Közoktatási Alkuratóriuma is támogatta.
- 4 A megbízhatóság itt elsősorban tapasztalati (empirikus) értelemben vett megbízhatóságot jelent, amelyet az említett 100 tanóra támaszt alá. Az indikátorrendszer eltérő megfigyelőkkel (critical friend) végzett, országos mintán történő vizsgálata támogatás hiányában várat magára.
- 5 Az elemszám csökkentése a diagnosztikai, illetve fejlesztő funkció megbízhatóságát csökkentené.
- 6 Az Educontrol szakértői rendszer weboldala: www.educontrol.hu (2016. 09. 01.)
- 7 Change-marker: változási pontot kijelölő indikátor
- 8 Az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadói modell és a STEP 21 tanóra-diagnosztika integrációs lehetőségei elnevezésű koncepció bemutatását követő „Mű-

helyvita: Kérdezz – felelek!” című kézirat nyomán. OFI, TÁMOP 3.1.5/1 alprojekt (MONORINÉ PAPP, 2014)

9 Autopoetikus: konstruktivista fogalom, jelentése „önszerveződő”, „önalkotó”

10 A STEP 21 modell mint átfogó, egységes tudásmenedzsment-keretrendszer című tanulmányból kiemelt szövegrész nyomán készült (Monoriné Papp, 2015).

11 Az eco-ego-act létséma működését bemutató flash-animáció elérhetősége:

<http://educontrol.hu/a-modell-emberkepe/> (letöltés: 2016. 09. 01.)

12 Az itt bemutatott pedagógiai problémahelyzet természetesen nem szakítható ki egyetlen mozdulattal abból a szakmai-kulturális környezetből, illetve értelmezési keretből, amelyben az adott pillanatban éppen van (lásd: piros pont 7. osztályban). De tudni kell differenciálni: mi az, amit érdemes és lehet valamiféle rövid (cselekvéses) terápiával orvosolni, mi az, amihez több idő és a tágabb szakmai környezet bevonása is szükséges.

13 Félő, hogy esetleg a „gyermekkultúra” (TRENCSÉNYI László kifejezése: 2013) is központosítás áldozata lesz.

14 Az EMI-mozgalom 2005-ben a Comenius Műhely Egyesület és a Gordon Iskola Egyesület támogatásával, illetve közreműködésével indult el, majd a CME és a Magyar Pedagógiai Társaság vezetésével működött tovább hozzávetőleg 2010-ig.

15 Az EMI-mozgalom 2009-es országos tanévnyitójára a jászberényi Klapka György Szakközépiskola és Szakiskola, Általános Iskola és Speciális Szakiskola Eltérő Tantervű Tagozatának szervezésében került sor.

Siposné Tavaszi Virág

A módszertani trianguláció lehetőségei a tárgy- és környezetkultúra kutatásában

*„...mit vegyek?
Vegyek húzós egeret?
Vonatot és síneket?
Kék építőköveket?”¹*

Egy név- vagy születésnap alkalmával szinte mindenkiben azonnal felmerül a fenti kérdés. A felvetést hosszas töprengés követi, a készülődés során különböző ötleteket próbálunk számba venni. A szükségesség vagy a kulturális szokások segíthetik ugyan a döntést, de ennél is lényegesebb lehet a megajándékozandó személy szokásainak, ízlésvilágának, irányultságainak, akár aktuális terveinek, vágyainak számbavétele. Mi lehet az, amit jelen pillanatban nagyon szeretne, esetleg (titokban) remél vagy vár tőlünk? Lehet, hogy alkalmanként inkább szellemi terméket ajándékozunk (például egy közös utazás, koncert, kutatási eredmény), azonban ezek után is maradhat tárgyi emlék (belépőjegy, prospektus, fénykép, könyv).

A legtöbb család életében nagyon fontos terület a hagyományörzés, a korábbi generációk tudásának, érdeklődésének, gondolatainak feldolgozása. Régi igény az is, hogy az egyre bővülő rokonság szálait időről-időre összerakjuk. Fontos mindez azért, hogy konstruktív tapasztalatként tovább örököthessük a későbbi generációknak. Már a családfakutatás elején is érdekes felfedezni a különböző nemzedékek aspektusait, névválasztásait, a hivatásválasztás változásait. Hamar kiderülhet, hogy a gyermekek, például folytatják-e szüleik munkáját, vagy teljesen mással foglalkoznak, esetleg megjelent-e már az ilyen irányultságuk egy jóval régebbi generációban. Az ilyen, a fellelhető dokumentumokból rekonstruálható információk érdekesek és fontosak ugyan, de sajnos csak minimális tájékoztatást adnak az elődök mindennapi életéről, gondolkodásmódjáról. Árnyaltabb képet akkor kaphatunk, ha az esetlegesen megmaradt, továbbörökített személyes tárgyakat kezdjük el megvizsgálni. Ezért van jelentősége a „szellemi termékek” valamilyen módon való tárgyasításának is, mert jelenlétünk nélkül is továbbíthatnak információkat.

Mindez azért lényeges, mert a tárgyak nem kizárólagosan a lakás díszai, hanem közvetítik a tulajdonosok látásmódját is, megmutathatják egy ember vagy egy egész család értéküzeneteit, nemzedékről nemzedékre öröklődve kifejezhetik az identitásvállalást. Az ilyen módon keletkező tárgykultúra, környezetkultúra az ember életének olyan lényeges szocializációs közege, melyben a személyiségfejlődés

fontos folyamatai zajlanak. A tárgyak által keltett érzések és a hozzájuk fűződő viszonyok sokfélék lehetnek. A tárgykultúra fokozatosan alakul, és az embert egész életén át formálja. Mindezek függvényében további kutatásom célja az volt, hogy az egyén szocializációjában, esztétikumhoz, esztétikusnak vélt tárgyakhoz fűződő viszonyában jelenlévő tényezők – például környezet, család, helyi társadalom – milyen szinergiákat vagy feszültségeket generálnak. Vannak-e jellegzetes életkori és közelmúlt-történeti fordulatok, csomópontok e hatásrendszer viszonylatában?

Ha manapság körbetekintünk a bennünket körülvevő világban, szembetűnik a tárgyak sokasága. Miközben ennek a túltermelésnek és „túlbirtoklásnak” látható eredményeit számba vesszük, azonnal felmerül a jelentőségcsökkenés érzése is. A birtoklási vágy és a birtokolhatóság lehetősége napjainkban igen közel került egymáshoz, így viszont a megbecsülésben keletkezett komoly hiány. Mindez túlmutat a tárgyakkal kapcsolatos érzések rendszerén, hiszen „*A tárgyképekből, a képtárgyakból az is kiolvasható, hogyan vannak jelen, hogyan működnek a társadalomban az értékrendszerek.*” (S. NAGY, 1999. 21. o.) A napjainkban megfigyelhető jelenség nagyban eltér a hatvanas- hetvenes évek tárgygyűjtési időszakától,² amikor az életformaváltás következtében a tárgyak pusztán rendeltetésszerű használata vesztített egyre többet a jelentőségéből. A modernebb lakóhelyeken az emberek, talán a gyökerkeresés, a biztonságérzet növelése okán, gyűjteni kezdték a népművészeti vagy népművészetet másoló tárgyakat (vagy akár a gazdagabb társadalmakból érkező turisták által eldobott üdítőitalos dobozokat). A fogyasztói magatartásforma nem csupán a városban, hanem falun is fokozatosan elterjedt, de a tárgyakat abban az időben még inkább kezelték értékként, státuszszimbólumként, mint manapság. A mai kor értékrend változását, az „elhasználtam/meguntam-eldobom” magatartást három tényező is erősíti:

- A tömegcikk-gyártás, amely a javíthatóságot sok esetben lehetetlenné teszi, vagy drágábbá, mint egy új termék vásárlását;
- Az önálló tárgykészítésre való képtelenség;
- A rohanó életmód, melynek következménye a tárgykészítésre szükséges idő valószínűsége vagy fiktív hiánya.

Ezek a hiányállapotok, S. NAGY Katalin gondolataival összefüggésben, azért veszélyesek, mert a „*tárgyak viszont kulturális szimbólumok, amelyekben benne van, hogy a tervező-teremtő-kiválasztó egyén, csoport milyen értéket részesít előnyben (preferencia). A tárgyakban az emberi célok tárgyasulnak. Az értékek az alternatívák közül való választás alapelveül szolgálva meghatározzák az egyén és a csoport orientációját a tárgyakkal szemben, ugyanakkor magukban a tárgyakban is vannak értékek, amelyek módosíthatják, megerősíthetik vagy gyengíthetik az orientációt*”³ (S. NAGY, 1999. 21. o.).

S. Nagy Katalin a fennmaradt tárgyak, képzőművészeti alkotások elemzésével igyekezett képet adni elődeink gondolkodásmódjáról, környezetük berendezéséről,

hétköznapi életéről, a múlt emberi és társadalmi viszonyairól.⁴ Munkássága ebben a témában azért is jelentős, mert művészettörténészként és szociológusként az archaikus kultúrától kezdve vizsgálta az emberek, társadalmi csoportok életmódjának objektív feltételeit és tartalmi vonatkozásait.

Mivel fotó csak az 1800-as évektől áll rendelkezésre, a régebbi korok tárgykultúrája leginkább a képző- és iparművészeti alkotások elemzésével vizsgálható, annak figyelembevételével, amit Réz András filmesztéta fogalmazott meg: „[...] amikor a múltról gondolkodom, akkor ne a jelenbeli tudásomat vetítsem rá, hanem próbáljam elképzelni, hogy annak idején a világ hogyan volt egységes [...]”. (RÉZ, 2008. 51. o.)

A szakirodalom feltérképezése, elemzése⁵ után olyan riportokat választottam nyersanyagul, melyek különféle építészeti és lakberendezési folyóiratokban és magazinokban⁶ jelentek meg. Ezek az írások egy adott személy vagy család lakóhely-kiválasztásának, lakótér-kialakításának mikéntjét, motivációit járják körül. Ezzel kapcsolatos rész kutatásom célja az volt, hogy választ találjak az alábbi kérdésekre: Vajon milyen szempontok szerint alakítják a riportok alanyai környezetüket, szerzik be vagy rendezik el tárgyaikat? Hatást gyakorol-e vajon, tudatosan vagy tudattalanul, a környezet és tárgyi világ, a társadalmi fejlődés és szellemiség az egyéni értékorientációkra? Formálják-e ezek a jelenségek esetlegesen a különböző kultúrák iránti attitűd alakulását? Mennyiben lesz más a környezet, ha szakemberre, lakberendezőre⁷ bízunk a kialakítását, mint ha aktív részesei vagyunk a berendezési fázisnak, esetleg a berendezési tárgyak készítésének?

Folyamatosan rendszerezve a folyóiratokban található válaszokat, a riportokat az ily módon egyre bővülő, módosuló perspektívák alapján tagoltam. Szinte mindenhol megjelent legalább egy tulajdonos⁸ neve, illetve foglalkozása, esetleg származása, a ház- vagy lakáskeresés indoka, a jelenlegi lakás/ház helye, illetve a berendezési tárgyak összetétele. Ritkábban volt kiolvasható a kiválasztás szempontjainak esetleges megjelenése, felerősödése a berendezésben. Érdekes volt felfedezni, hogy szinte mindenhol lehetett olvasni az emléktárgyak/émlékörzök jelenlétéről, melyek a személyesség és intimitás területét is reprezentálják.⁹ E nézőpontokat táblázatba rendezve átláthatóbb képet lehetett kapni egy-egy szempont szemléleti tartalmairól is.

A tulajdonos(ok) neve	feleség (Claudine)	férj
Foglalkozás v. származás	szabadságát rengeteg utazással töltötte	-
Családi helyzet	_10	
Korábbi lakóhelyek	-	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	„Lakhelyéül inspiráló, mégis nyugodt környezetet keresett, olyan házat, amelyet kedvére alakíthat. Egy nyaraláson szeretett bele Korzika La Marana nevű partszakaszába.” (LENKEI, 2012. 20. o.)	
A lakás/ház helye	-	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	<p>„Az ablak melletti falakra nagy tükröket helyezett, így bentől is láthatóvá vált a tenger. Kagylókkal és egyéb tengeri kiegészítőkkel idézte meg az ablakon túli világot.” (Uo. 22. o.)</p> <p>„A tenger szinte a berendezés része a fürdőben is. Színek, tárgyak sem vonják el róla feleslegesen a figyelmet, sőt a kiegészítők is a tengerparti idillt erősítik” (Uo. 27. o.)</p>	
A lakóhely berendezési stílusa	„Carpe Diem Living” – kedvenc boltjuk neve – a cikkíró szerint mottó lehetne ehhez a házhoz	
Emléktárgyak, emlékezőrs megjelenése	<p>„A hálóban is tetten érhető Claudine törekvése, hogy harmóniát teremtsen különböző korú és származású kedvenc tárgyai között. A kettős tükör fölött lámpásgyűjteményét állította ki. [...] A fekete falszakaszra csupán néhány polc került, amin a házaspár kedves emlékeit idéző tárgyakat helyezett el: egy baráti összejevetelről maradt üveget, egy bolhapiacra talált teáskannát, évfordulók és születésnapok történetét mesélő tárgyait. [...] Az Afrikából származó asztal vendéglátónk kedvenc darabja, és nap mint nap emlékezteti őt a fekete kontinensen töltött éveire. A fiatalkori élmények Claudine egész életét és szemléletét meghatározták, később is sokat merített az ott látottakból.” (Uo. 23. o.)</p>	
Egyéb megjegyzés	-	

A tulajdonos(ok) neve	feleség (Ina)	férj
Foglalkozás v. származás	A költözés után kialakult gyűjtőszenvédelem kapcsán lett régiségkereskedő.	orvos
Családi helyzet	gyermekük felnőttek	
Korábbi lakóhelyek	korábban tengerparthoz közel laktak	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	-	
A lakás/ház helye	Vught, Holland kisváros	
A lakóhely berendezési stílusa	chabby chic (RUBÓCZKI, 2012. 39. o.)	

A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	„a család tengerparton eltöltött éveire emlékeztet az emeletnek ez a szobája, melyben minden a tengerről szól” (Uo. 41. o.)
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	„A konyhában mintha megállt volna az idő. A falakon lógó edények és eszközök azonban nem kiállítási darabok, napi használatban vannak, miként a vitrines szekrényben látható porcelánok is. [...]” (Uo. 38. o.)
Egyéb megjegyzés	„mert azért ez a lakás még sem múzeum [...]” (Uo. 38. o.) „[...] az otthonban az érzelmek, az érzések megelőzik a racionalitást” (Uo. 39. o.)

A tulajdonos(ok) neve	feleség (Patricia Seradarian)	férj (Andre Seradarian)
Foglalkozás v. származás	Balerina volt, most képzőművész korszakát éli. Felmenőit- barátként <i>Fernand Léger</i> - több eredeti grafikával és kispasztkával megajándékozta.	örmény származású, természetgyógyász, ezermester
Családi helyzet	gyermekük felnőttek	
Korábbi lakóhelyek	-	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának, szempontjai	-	
A lakás/ház helye	Dél-Provence; Bouches du Rhône, hegyvidéki táj egyik magaslatán, félkész kőház	
A lakóhely berendezési stílusa	-	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	„A családi örökségből származó és évtizedek alatt gyűjtött antik bútorritkaságok mellé króm és műanyag desigbútorokat vegyítettek lezseren, s az évszázados politúrok fölé is kortárs festmények kerültek.” (BÖJTÖS, 2012, 48. o.)	
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	„Utazásaiból hazahozott tárgygyűjteményük – tálak, fegyverek, kultikus szobrok, mécsesek és amforák, a tenger mélyéből előkerült régészeti leletek – látványos szimbiózisban élnek egymással.” (Uo. 49. o.)	
Egyéb megjegyzés	Képzőművészet, úgy, hogy maga is alkotó „A felbecsülhetetlen kép- és tárgygyűjtemények ellenére a ház mégsem múzeumi hangulatot, inkább végtelenül otthonos miliőt áraszt.” (Uo. 49. o.)	

A tulajdonos(ok) neve	feleség	férj
Foglalkozás v. származás	olasz	multinacionális cég vezetője
Családi helyzet	két kamasz korú gyermek	
Korábbi lakóhelyek	-	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	-	
A lakás/ház helye	Tokió elegáns Hiro negyedében svájci építész munkája, eredetileg egy svájci vállalatvezető részére épült	
A lakóhely berendezési stílusa	„A családfő munkájából adódóan a világ számos országában lakott már a család [...] Ez a kozmopolita életforma tükröződik környezetük, lakótüreik kialakításában.” (WHATLEY, 2012. 29. o.) ¹¹	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	„Mint lelkes műgyűjtők, lakásukat javarészt ázsiai eredetű művekkel díszítették: a modern festmények jó ellensúlyt képeznek a kínai antik műtárgyakkal szemben, megadva ezáltal a lakótér vibráló hangulatát.” (Uo. 29. o.) „A ház, bár mindenekelőtt családi otthon, egyidejűleg a házaspár műkincsgyűjteményének bemutatását, kiállítását is szolgálja. A berendezésben gondos egyensúlyt találjuk a művészi alkotásoknak, antik tárgyaknak és modern bútoroknak.” (Uo. 33. o.)	
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	-	
Egyéb megjegyzés	Képzőművészet, úgy, hogy a tulajdonos csak gyűjtő	

A tulajdonos(ok) neve	feleség (Kertész Erika Szonja)	férj
Foglalkozása v. származás	tipográfus	-
Családi helyzet	-	
Korábbi lakóhelyek	Nógrád	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	„Volt egy parasztházunk, amit nyaralóként használtunk, és ez volt a motivációnk is.” (TORMA, 2016. 25. o.)	
A lakás/ház helye	Duna-part „Amit találtunk, az egy borostyánnal benőtt, százéves Duna-parti tornácos ház, amibe azonnal beleszerettünk.” (Uo. 25. o.)	
A lakóhely berendezési stílusa	„nem akartunk valami merőben más stílusú dolgot. Kicsit modernizáltuk.” (Uo. 25. o.)	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	„Én szeretem keverni a dolgokat.” (Uo. 25. o.) „A régi és a modern keveredése a „chabby chic”, azt hiszem, ez a legmegfelelőbb jelző erre a stílusra, sok virággal és némi egzotikummal. (Uo. 25. o.)	

Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	„Évekkel ezelőtt férjemmel Marokkóban jártunk, ahol sok minden magával ragadott, de igazán a lámpásokba szerettem bele. Így kezdődött a szép, egzotikus tárgyak gyűjtése. Később jött Ázsia, Indonézia, ahol évekig éltünk, és újabb különleges darabokat hazahozva változott otthonunk hangulata.” (Uo. 25. o.)
Egyéb megjegyzés	-

A tulajdonos/ok neve	(Bánhalmi Attila)	-
Foglalkozás v. származás	enteriórtervező	-
Családi helyzet	-	
Korábbi lakóhelyek	„Nagyszüleim budai kertjében nagyon sok időt töltöttem, tőlük örököltem a növények iránti rajongásomat.” (TORMA, 2016. 29. o.)	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	„Két szempont volt fontos számomra, az egyik, hogy legyen külön hálószoba a lakásban, a másik, hogy legyen erkély.” (Uo. 29. o.)	
A lakás/ház helye	Budapest, Buda, Víziváros	
A lakóhely berendezési stílusa	-	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	a minimális nagyságú erkélyen rengeteg növény van	
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	„A kőből faragott ló a nagyszülők budai kertjét díszítette, alatta a megmentett régi cementlap burkolat.” (Uo. 29. o.)	
Egyéb megjegyzés	-	

A tulajdonos/ok neve	feleség (Batthyány Schmidt Margit)	férj (Batthyány-Strattman Ádám)
Foglalkozás v. származás	-	a történelmi Batthyány-család egyik leszármazottja
Családi helyzet	három felnőttkor küszöbén lévő gyermek	
Korábbi lakóhelyek	„Életemben ez a negyedik ház, amit be kellett rendeznem, és általában mindezt, amit korábban vettem, vittem magammal a következőbe is.” (ORAVETZ, 2016. 56. o.)	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	A négy szinten elhelyezkedő három lakásból csináltak egyetlen nagyot. Az alapelv az volt, hogy az ingatlan családi házként működjön.	
A lakás/ház helye	Budapest, I. kerület Nap-hegy alja, Tigris utca A ház 1905-ben épült Franz Baumgartner tervei szerint	

A lakóhely berendezési stílusa	<i>„A nappaliban is jócskán érezni a történelem leheletét, ahol többek közt egy II. József korabeli pad és egy kanapé, egy bridzsasztal és annak kiegészítői a családfő édesanyjának hagyatékából származnak.” (Uo. 52. o.).</i>
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	<i>„A bútorok nagy része a férj és feleség előző lakásainak bútoregyesítéséből származik. [...] A gyerekek pedig, akik már kiléptek a gyerekkorból, mindhárman kaptak egy meghatározott összeget, hogy a maguk ízlése szerint rendezzék be a saját lakrészüket. Az volt az alapvető célom, hogy mindenki jól érezze magát.” (Uo. 55. o.)</i>
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	<i>„A Batthyány-család történetét leginkább a Batthyány-szobának nevezett földszinti helyiségben elhelyezett festmények fejezik ki [...] A ház ura [...] rendezte be a sarkot a családi rekvizitumokkal” [...] „A kék és az arany színek feltűnése nem véletlen, ezek ugyanis a Batthyány-család címerének színei.” (Uo. 55. o.)</i>
Egyéb megjegyzés	<i>„Csak olyan tárgyakkal szeretem körülvenni magunkat, melyek egyrészt jók, másrészt használhatók.” (Uo. 56. o.)</i>

A tulajdonos(ok) neve	(Szőke Gábor Miklós)	Hauer Berta
Foglalkozás v. származás	szobrászművész	Nagymamája Temessy Hédi színésznő, szülei is művészek. Párja cégében a kommunikációt és az értékesítést irányítja.
Családi helyzet	-	
Korábbi lakóhelyek	-	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	-	
A lakás/ház helye	Budapest, Belváros, Asbóth utca	
A lakóhely berendezési stílusa	<i>„Lakásán és műveiben ott vannak azok a stílusjegyek amik csak rá jellemzőek. Leginkább az állati karakterek.” (ESZES, 2016. 66. o.)</i> kortárs „anno” hangulat	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	A szeretett kutya alakja a bútorokban is visszaköszön	
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	<i>„A családi otthonból hoztam vonzódásomat a régi bútorokhoz és tárgyakhoz, ilyen közegben nőtem fel, anyukám nagy gyűjtője a régiségeknek. A gyermekkoromban megszokott, számomra legkedvesebb porcelánokból, kézi csipkékből és bútorokból sokat hoztam ide magammal.” (Uo. 68. o.)</i>	
Egyéb megjegyzés	Képzőművészet, úgy, hogy maga is alkotó	

A tulajdonos/ok neve	(Judit)	-
Foglalkozás v. származás	díszlettervező	-
Családi helyzet	-	
Korábbi élethelyek	-	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	„Éveken keresztül keresgéltem, közel háromszáz ingatlant néztem meg, és ez idő alatt egyetlen egyszer tudtam csak elképzelni, hogy élni tudnék abban az adott lakásban, de végül mégsem vettem meg. Ez a műterem viszont rögtön megtetszett, minden teketóriázás nélkül, huszonnégy óra leforgása alatt az enyém lett.” (CSÓKA, 2012. 22. o.)	
A lakás/ház helye	Budapest, Belbuda, műteremlakás háromszintes	
A lakóhely berendezési stílusa	eklektikus, bohém „minden részletet én találtam ki” (Uo. 22. o.) A tárgyakat egyébként nagyon nagy gondossággal válogattam, sokkal inkább a szerethetőség vezérelt, mint a funkció.” (Uo. 23. o.)	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	„Mindig is olyan otthonra vágyott, ahol minden helység, berendezés vagy kiegészítő az ő egyéniségét tükrözi.” (Uo. 22. o.)	
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	„A szüleimtől kapott tálalót mindig is ide szántam, egyértelműen ez a darab volt az, Ami köré az egész konyhát terveztem.” (Uo. 24. o.)	
Egyéb megjegyzés	-	

A tulajdonos/ok neve	feleség (Enikő)	férj
Foglalkozás v. származás	-	-
Családi helyzet	három kisgyermek	
Korábbi lakóhelyek	„kinőtt lakás”, csendes budai környéken	
A lakóhely kiválasztásának, kialakításának szempontjai	szomszédos utcák, földszint, kertkapcsolat	
A lakás/ház helye		
A lakóhely berendezési stílusa	„Olyan minimalista stílust szerettünk volna, ami akkor is jól mutat, ha a gyerekek szerteszét hagyják a játékaikat, mindezt fehérrel és földszínekkel társítva.” (VÁNYIK, 2012. 32. o.)	
A kiválasztás szempontjainak megjelenése, a berendezés szempontjai	„Enikő és családja majdnem egy éve költözött be új otthonába, és váltig állítják, hogy ennél jobb vége nem is lehetett volna a történetnek. Ebben nagy segítségükre volt Salekovics Gyöngyi enteriőrtervező, aki gondosan ügyelt arra, hogy a számukra legtökéletesebb otthont tervezze meg, mindezt úgy, hogy régi kedves tárgyaik is megtalálják új helyüket.” (Uo. 31. o.)	
Emléktárgyak, emlékezés megjelenése	„Sári szobájába is azok a lakástextilek kerültek, amelyeket már megszeretett és megszokott az előző lakásban.” (Uo. 34. o.)	
Egyéb megjegyzés	-	

A válaszokból jól körvonalazódik egy-egy személy, család életvitelének, környezetének összetétele, minősége. A következtetések levonásakor azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy ezek a bemutatott lakások – ilyen folyóiratokban – rendkívül reprezentatívak. A táblázatok jól mutatják, hogy nem minden riportszöveg tartalmazott azonos mennyiségű információt mivel:

- a leírás esetleg csak a lakás/ház egy részletére fókuszált,¹²

- ritkán tértek ki egy-két számomra érdekes aspektusra (korábbi élethely megjelölése; a korábbi nemzedékek környezetéhez való viszony, annak hatásai). Mindezekre csak olyan alanyokkal való beszélgetésekben találhattam (akár kikövetkeztetett) választ, akik lakásában konkrétan megjelennek az elődök tárgyai.¹³

A folyóiratokban azonban nem pusztán szöveg található, hanem gazdag fotóanyag is, amely szavak nélkül is közölhet még fontos információkat. A fotók kutatási felhasználása fiatal módszernek mondható, de igen hatékony lehetőségként kínálkozik. A fotografikus ábrázolás a megismerés önálló tárgya, a társadalmi élet vizsgálatának modern eszköze is lehet. *„Nem csupán mint az adatok feljegyzésének módja vagy a szövegek illusztrálásának módszere, hanem mint olyan médium, amelynek közvetítésével új tudásra vagy kritikai perspektívára lehet szert tenni”* (PINK, 2001. 11. o.)

Már a folyóiratokban olvasott riportok elemzésénél is szembevetendő volt, hogy – ugyan sok információhoz juthatunk mások által elkészített anyagokból – amennyiben számunkra fontos kérdésekre szeretnénk választ kapni, mégis legcélravezetőbb saját készítésű riportokkal vagy képekkel dolgozni. Ez azért is lényeges, mert *„A fényképekben rejlő információ felszínre hozása a legjobb előkészület a fényképezéshez, egyúttal biztosítja, hogy a későbbi fotós rögzítés a kutatás számára optimális tartalmat fog hordozni.”* (COLLIER, 1979. 164. o.)

Képek elemzése, tipizálása is lehet olyan termékeny elemző munka, mint a verbális interjúké. *„Amikor a fényképet szemléljük, az épp olyan alkotó tevékenység lehet, mint a fénykép elkészítése.”* (WAGNER, 1970. 151. o.) A lakóhelyek berendezése vizsgálata során például a következő kategóriákat lehet kialakítani: stíltiszta, eklektikus, puritán-funkcionális, barokkosan túlsúfolt, többgenerációs, családi, bohém stb. A fotók segítségével történő elemzés azért is nyújthat többletinformációt, mert *„A vizuális kutatás nemcsak a képek elemzése, hanem inkább annak elemzése, ami látható és megfigyelhető. [...] A vizuális adatok potenciálisan minden – az emberi szem számára megfigyelhető – tárgyat, személyt, helyet, jelenléte, eseményt magukba foglalnak.”* (EMMISON-SMITH, 2000. 4. o.)

A fotóinterjút különböző módokon lehet alkalmazni, például autofotográfiaként, önálló kvalitatív módszerként, fókuszcsoporthoz fotóinterjúként, vagy almódszerként, mely akár kiindulópont lehet a kutatáshoz. *„A fotóinterjú, az interjú fotóinterpretációval, a provokált interjú vagy a stimulációs fotómódszer kifejezések gyakran szinonimaként használatosak, hiszen a módszerek ugyanazon alapelveken*

nyugszanak: a kutatásban részt vevőknek képet mutatnak vagy a kutatás alanyai képeket készítenek, majd ezt követi a fotók interpretációja.” (SÁNTHA, 2011. 55-56. o.)

A tárgy- és környezetkultúra kutatása tehát rendkívül összetett folyamat. A kutatás első fázisában ezért alapvető fontosságú az esztétikai, szociológiai, pszichológiai vonatkozások feltérképezése, összevetése, elemzése, elkülönítése, általánosítások, oksági összefüggések megfogalmazása. Folytatásként már általánosabb információs alapot nyújthat egy olyan kérdőív, mely egyrészt tartalmazza a korábban, riportok rendszerezésével nyert szempontokat, másrészt kiterjed saját kutatási perspektívákra is. Ennek a kutatási módszernek meghatározó előnye, hogy alkalmazásával egyszerre nagyszámú egyén analizálható rövidebb idő alatt. A fentebb felvázolt információk rendszerezésével a következő, akár kérdőívként is használható táblázatot állítottam össze.

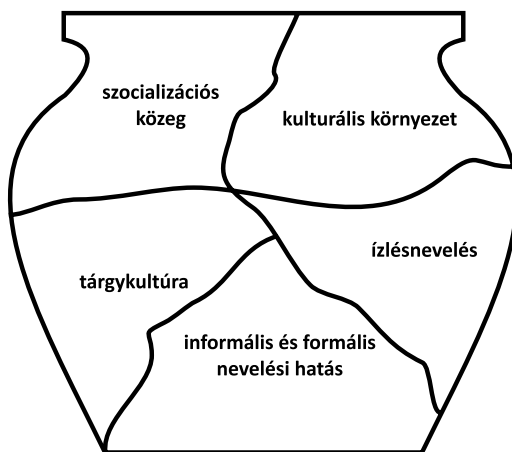
BERENDEZÉS KORA	
RÉGI, ANTIK - örökölt - vásárolt	ÚJ - készen vásárolt - készítettett
INSPIRÁCIÓ	
KÜLSŐ KÖRNYEZET - természeti - társadalmi környezet - ház/lakás	BELSŐ STÍLUSBÉLI HATÁS - társadalmi rétegződés - nemzeti hagyomány - művészeti stílus - utazás alkalmával kialakult
ELRENDEZÉS	
ÖNÁLLÓ elképzelés és megvalósítás	LAKBERENDEZŐ
SAJÁT MUNKA MEGJELENÉSE	
BERENDEZÉS - saját készítésű - felújított, újrahasznosított bútorok	KIEGÉSZÍTŐK - új kiegészítők - felújított, újrahasznosított kiegészítők

1. táblázat: A lakberendezés szempontjai

A kérdőíves vizsgálat eredményessége függ a kérdőív szerkesztésétől is, ezért a nagyobb mintavétel előtt mindenképpen érdemes próbamintákat venni. Lényeges előnyének mondható az önkitöltős vagy online felvétel lehetősége, mely a névtelenséget biztosítva nagyobb arányban eredményezhet valóságghű válaszokat. Hátránya ennek a módszernek az lehet, hogy nehézkessé válhat a válaszok beérkezésének nyomon követése és a kitöltésre ösztönző levelek megfelelő időben való elküldése a helyes címekre.

A fenti általánosabb, de könnyebben átlátható és gyorsabban feldolgozható eredményt hozó kérdőívet jól egészítheti ki egy személyesebb, intimebb szférákban kutakodó, strukturált interjú, melynek hátránya lehet, hogy jóval több időt vesz igénybe a válaszadótól. Az interjú az alábbi kérdésekre keresne célirányosabb válaszokat:

- Milyen 5 tárgyat tudna kiemelni mostani környezetéből, amely valamiért fontos szerepet tölt be az életében?
- Miért pont ezeket emelte ki?
- Gyermekkorából milyen tárgyi környezetre emlékszik vissza?
- Mi volt akkor a legkedvesebb tárgy, amely a közelében volt?
- Mi lett ennek a tárgynak a sorsa?
- Volt-e olyan tárgy, amelyre vágyott gyermekkorában? Miért?
- Van-e olyan tárgy, amelyet megőrzött gyermekkorából, vagy sokáig őrizgetett? Miért?
- Van-e a birtokában olyan fénykép, amely megőrökíti régi környezetét?
- Van-e a birtokában olyan fénykép, amely megőrökíti egy-egy régi tárgyát?
- Gyermekkorában is jelen lévő tárgyak milyen mennyiségben jelennek meg mostani környezetében? Miért?
- Ha vannak saját készítésű tárgyai jelenlegi lakóhelyén, milyen jellegű tárgyak ezek?
- Miért tartotta fontosnak, hogy ezeket maga készítse el?



1. ábra: Vizsgálandó fogalomkörök

Mind a kérdőív utolsó egysége, mind a strukturált interjú végső kérdései a berendezésben megjelenő saját alkotás jelenlétére fókuszálnak. Az oktatás különböző területein aktívan dolgozó, vizualításra specializálódott pedagógus, ebben a té-

mában számomra különösen lényeges ez a felvetés. Ilyen módon válik számomra teljessé a vizsgálándó fogalmak köre.

A pedagógiai hatékonyság növelése érdekében is meghatározó információ lehet a témában az, hogy az informális és formális nevelés milyen mértékben befolyásolja a fogyasztó és termelő, a tömegigényt követő és az egyediségre törekvő ember ízlésének alakulását. Milyen szinergiákat vagy feszültségeket generál az egyén szocializációjában, esztétikumhoz, vagy esztétikusnak vélt tárgyakhoz fűződő viszonyában jelen lévő három tényező, azaz a család, az iskola, illetve a helyi társadalom (kortársközösség, szabadidő-közösség, közvetlen társadalmi környezet, szomszédság, rokonság)? Milyen szükségleteket elégítenek ki a gyáripar célszerű, mindenki által megvásárolható termékei? Milyen esztétikai természetű viszony fűzi a felhasználókat e tárgyakhoz?

Ebben a témában igen komoly probléma az áthagyományozódás megszűnése, az önálló tárgykészítésre való képtelenség, vagy az ilyen tevékenység végzéséhez szükséges türelem, kitartás hiánya.¹⁴

A mai fiataloknak már a szülei is erőteljesen az urbanizáció hatása alá kerültek, számukra még könnyebb a mindennapokhoz szükséges vagy akár szükségtelen dolgok megszerzése, felhalmozása. Ezzel azonban megszűnt a kézműves tudás – alapvető munkafolyamatok alapvető fázisainak, a mindennapi életet megkönnyítő fogásoknak az átadása is. Tanítóképzős hallgatókkal végzett munka során egyre nagyobb hiányosságokra derül fény, nagy problémát jelent például a varrás, a gyöngyfüzés, a különböző eszközök használata, az anyagok és felhasználhatóságuk ismeretének hiánya. „[...] *fejlődéslélektani és társaslélektani érvek csoportosíthatók arra vonatkozóan, hogy a »kulturális szocializációban« mennyire nélkülözhetetlen mindaz, amit »anyanyelvi nevelésnek« nevezünk, értve ezen zenei, vizuális, a mozgáskultúra anyanyelvét. A modern világ identitásproblémájának kezelésében is kimutatható a néphagyomány ébrentartásának-rekonstrukciójának a lehetősége.*” (TRENCSÉNYI, 1993, 98. o.)

Felvetődik a kérdés, hogy melyek lehetnek azok a pedagóguskompetenciák, amelyek segíthetik az önálló tárgyalakítás folyamatának megszerettetését, a tanultak tartós megmaradását e témához kapcsolódóan?

A változatos módszerek, eszközök alkalmazása több közegben is megvalósulhat:

- nem formális közegben (szervezett keretek között, határozott céllal);
- formális közegben (iskolarendszerű oktatásban);
- informális közegben (kötetlen formában).

Lényeges elem lehet:

- a szaktudományi, szaktárgyi, tanuláselméleti és tantervi tudás hatékony integrálása;

- képességek és a tudás fejlesztésének egységben való kezelése;
- más szaktárgyakhoz, művelődési területekhez való kapcsolódás lehetőségeinek kihasználása.

Mindezek eredményességéhez nagyban hozzájárulhat, a tanulási célokkal összhangba rendezetten, a tananyag sokoldalú alkalmazása is.

Ami mindenhol lényeges lehet, az a tudás összekapcsolása, az élményfeldolgozás, a köznapi és művészi kifejezés. Ezek által olyan heterogén, objektív és szubjektív közlések¹⁵ jöhetnek létre, melyekkel megvalósulhat a meglévő ismeretek felhasználása, rendszerezése, új ismeretek szerzése, a figyelem, a koncentráció, a kreativitás, a fantázia, mint kompetencia fejlesztése. Mindez intenzívebb vizuális alkotó- és befogadóképesseget eredményezhet, valamint pozitívabb érzelmi relációt a környezet jelenségeihez és tárgyaihoz.

Az otthon, a környezet élvezetéhez az egészséges élettér megtartása is fontos. A tárgyak halmozódása súlyosan ronthatja a helyzetet, és ritkán adódik olyan lehetőség, hogy a lakásméretet folytonosan ehhez lehessen igazítani. Az általunk vásárolt vagy készített, szükséges vagy szükségesnek vélt tárgyak mellett az ismerősök, barátok, családtagok tárgyasított szeretete, figyelme is növeli a készleteinket, ami a harmónia megtartását erősítheti vagy éppen, a legjobb szándék ellenére (pusztán csak a helyhiány okán is), ronthatja. „*A házad, az a fészek, amit egész életedben raksz, az legyen olyan szobor, aminek a formája ház alakú, a tartalma pedig az életed. Előbb vagy utóbb a kettő közti harmóniát kell összehozni úgy, hogy élvezni tud az otthonod.*” (LONDON, 2008. 29. o.)

A módszertani trianguláció¹⁶ segítségével, a családi életutak, szemléletek, értékorientációk, szocializációs minták vizsgálata során, a felvetődő hipotézisek igazolása vagy cáfolása, új következtetések, megállapítások megfogalmazását teheti lehetővé a tárgyakhoz fűződő kapcsolat, illetve a felnövekvő nemzedékek ízlése kialakulásának szempontjából. Egy ilyen kutatás lebonyolítása során korunk technikai feltételei olyan sokoldalú megközelítési módot tesznek lehetővé, melynek alkalmazása a viselkedéskultúra jellemzőinek gazdagabb nevelésméleti aspektusait tárhatja fel.

Hivatkozások

BÁLVÁNYOS Huba – SÁNTA László (2000): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó.

BÖJTÖS Kinga (2012): Ebéd a világ tetején. In: *Lakáskultúra*. 47. 7-8. sz. 48-49. o.

COLLIER, John (1979): Evaluating Visual Data. In WAGNER, Jon (szerk.): *Images of Information. Still Photography*. In: *The Social Sciences*. Beverly Hills, Sage. 164. In: Piotr Sztompka (2011): *Vizuális szociológia – A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó – PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi

- Tanszék http://www.commonline.hu/sites/default/files/commonline_docs/tamop_kiadvanyok/sztompka%20-%20vizualis%20szociologia/sztompka.html (letöltés: 2016.05.30.)
- CSÓKA Noémi (2012): Belbudai műteremlakás – több mint díszlet. In: *Otthon*. XXIV. november. 22-24. o.
- EMMISON, Michael – SMITH, Philip (2000): *Researching the Visual*. London, Sage. 4. In: Piotr Sztompka (2011): *Vizuális szociológia – A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó – PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, http://www.commonline.hu/sites/default/files/commonline_docs/tamop_kiadvanyok/sztompka%20-%20vizualis%20szociologia/sztompka.html (letöltés: 2016. 05. 30.)
- ESZES Andrea (2016): Állati jó!. In: *Nők Lapja Enteriőr*. VI. 2. sz. 66-68. o.
- LENKEI Csilla (2012): A végállomás Korzika. In: *Lakáskultúra*. 47. 7-8. sz. 20-27. o.
- LONDON Katalin (2008): *Túlélésre ítélt tárgyak*. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- NAGY Ádám – TRENCSENYI László (2012): *Szocializációs közegek a változó társadalomban: a nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. Kiadó: ISZT Alapítvány.
- ORAVETZ Éva Csilla (2016): A klasszikus minőség nyomában – a Batthyány-Schmidt villa a Tigris utcában. In: *Nők Lapja Enteriőr*. VI. 2. sz. 52-56. o.
- PINK, Sarah (2001): *Doing Visual Ethnography*. London, Sage. Principles of Visual anthropology 11. In: Piotr Sztompka (2011): *Vizuális szociológia – A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó. PTE BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. http://www.commonline.hu/sites/default/files/commonline_docs/tamop_kiadvanyok/sztompka%20-%20vizualis%20szociologia/sztompka.html (letöltés: 2016. 05. 30.)
- RUBÓCZKI Erzsébet (2012): Hollandiában jártunk. In: *Lakáskultúra*. 47. 7-8. sz. 38-41. o.
- S. NAGY Katalin (1997): Fogyasztás és lakáskultúra Magyarországon a hetvenes években. In: *Replika társadalomtudományi folyóirat*. 1996. 26. sz. <http://www.c3.hu/scripta/replika/26/snagy.htm#JEGYZETEK>
- S. NAGY Katalin (1999): *A látvány, amiben élünk*. Műgyógyászati Kiadó, 21-28. o.
- S. NAGY Katalin (2003): *A lakáskultúra története*. Balassi Kiadó, Budapest
- SÁNTHA Kálmán (2015): *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA Kálmán (2011): A fotóinterjú a pedagógiai architektúra vizsgálatában. In: *Iskolakultúra*.
- SPENCER-CHURCHILL, Henrietta (2005) *Antik enteriőr*. Geopen Kiadó
- SZTOMPKA, P. (2009): *Vizuális szociológia /Visual Sociology/*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- TORMA Beatrix (2016): A mi teraszunk – Egzotikus tornác a templomtorony közelében. In: *Nők Lapja Enteriőr*. VI. 2. sz. 25-29. o.

TRENCSÉNYI László (1993): A tiszta forrás vize – kólás dobozból. In: *Iskolakultúra*. 3. 6. sz. 98. In: GÉCZI-LASKAI Judit (2013): Kell-e és lehet-e a néphagyományt tanítani/tanulni? In: *Gyermeknevelés*. I. évf. 2. szám 36–47. o.

TRENCSÉNYI László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig. Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók*. Szekszárd-Budapest Pécsi Tudományegyetem és az Új Helikon Bt.

VÁNYIK Dóra (2012): Családbarát minimál három gyerekkel – Valóra vált vágyak. In: *Otthon*. XXIV. november. 31-34. o.

WAGNER, Helmut R. (1970): Introduction. The Phenomenological Approach to Sociology. In: Alfred SCHUTZ: On Phenomenology and Social Relations. WAGNER, Helmut (szerk.). Chicago, University of Chicago Press. 151. In: Piotr Sztompka (2011): *Vizuális szociológia – A fényképezés, mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó – PTK BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék http://www.commonline.hu/sites/default/files/commonline_docs/tamop_kiadvanyok/sztompka%20-%20vizualis%20szociologia/sztompka.html (letöltés: 2016. 05. 30.)

WHATLEY, Kat (2012): Műkincsek között otthonosan. In: *Lakáskultúra*. 47. 7-8. sz. 29-33. o.

Jegyzetek

- 1 NEMES NAGY Ágnes: Névnepre - részlet
- 2 S. NAGY Katalin (1997): Fogyasztás és lakáskultúra Magyarországon a hetvenes években. In: *Replika társadalomtudományi folyóirat*. 1996. 26. sz.
- 3 S. NAGY Katalin (1999): *A látvány, amiben élünk*. Műegyetemi Kiadó. 21. o.
- 4 S. NAGY Katalin (2003): *A lakáskultúra története*. Balassi Kiadó, Budapest..
- 5 Az Irodalomjegyzékben szereplőkön kívül ERNYEY Gyula, MERÉNYI György, TATAI Erzsébet és TATAI Mária, VADAS József, ZELNIK József, Kapitány GÁBOR-KAPITÁNY Ágnes nevét kell még megemlítenem.
- 6 (Lakáskultúra, Nők Lapja Enteriőr, Otthon, H.O.M.E.)
- 7 „Előfordult, hogy a szakember egy egész napot a családdal töltött, hogy lássa, hogyan élnek, melyek lehetnek a legfontosabb szempontok az otthonuk kialakításánál. Később aztán hetente találkoztak, hogy megbeszéljék az újabb lépcsőfokokat.” VÁNYIK Dóra (2012): Családbarát minimál három gyerekkel - Valóra vált vágyak. In: *Otthon*. XXIV. november. 33. o.
- 8 Mivel folyóiratokban megjelenő cikkekből vett adatokról van szó, így nem anonim a válaszadás.
- 9 Ilyen adatok – más tematikájú újságok, érdekes vagy közéleti személyiségekkel készült beszélgetései során vagy életrajzi írásokban is fellelhetők például Nők Lapja, 67. 26. sz. 19. o. GALAMBOS Erzszi – Csak alázattal c. cikk:
„A színház kavargós, kaotikus, felfokozottan szenvedélyes intézmény – mondja

– talán ezért is igyekeztem mindig ellensúlyozni az otthonom békéjével, harmóniájával. Ha bezárul mögöttem az ajtó, szeretem, ha rend, nyugalom van, ha olyan tárgyak vesznek körül, amelyekkel jól érzem magam. Ők jelentik az állandó társaságomat, az életemet, emlékeimet, kötődéseimet, szeretteimet, társaimat. Ebben a vitrinben csak olyan tárgyakat őrzök, amelyeket kollégáktól kaptam premier-ajándékként. Ha nézem ezeket, ők idéződnek fel bennem.”

10 A riportok az író vagy az újság irányelveit emelték ki legfőképpen, mégis jó kutatóanyagként szolgálhatnak más, egyéb szempontrendszer felvázolásához, további kutatási nézőpontok kialakításához. A táblázatban azért vannak üres (kihúzott) helyek, mert az egységesített rendszer már meglévő, publikált cikkek tartalmának elemzése után alakult ki, így nem minden egységhez volt található riportonként megfelelő válasz.

11 kozmopolita életforma: világpolgári szemléletű életforma

12 *Nők Lapja Enteriőr – A nagy terasz-dossieré*. VI. 2. sz. 23-31. o.

13 Mindezen információkat jól egészíti ki például Henrietta SPENCER-CHURCHILL (2005) *Antik enteriőrökről* szóló könyve, mely a Geopen Kiadó gondozásában jelent meg.

14 A felgyorsult világ és rohanó életmód elleni küzdelemre hívta fel a figyelmet már 2012-ben a Design Hét Budapest jelmondata: „Élj lassabban! Lassíts! Töltsd meg az életet tartalommal és mélységgel! Mondj nemet a képtelen ütemben zajló fogyasztásra, és adj új minőséget a mindennapjaidnak!” http://designhet.hu/2012/sites/default/files/design_het_budapest_2012_slow_design_kiallitas_fin.pdf, <http://designhet.hu/2012/press.html> (letöltés: 2016. 05. 30.)

15 A vizuális közlésformák rendszerét BÁLVÁNYOS Huba (2000) dolgozta ki, melyet a tanítóképzésben országszerte használnak.

16 Adatgyűjtésnél, ugyanazon probléma vizsgálatakor, több módszer, eljárás és technika alkalmazása.

Morva Péter

Egy doktori értekezés szakmai létjogosultságának bizonyítási kísérlete...

TRENCSÉNYI László nem oly rég jelentette meg *Impakt faktor* című szöveggyűjteményét (2014), amelyben számos neveléstudományi vonatkozású publikációját szerkesztette össze. Mint ahogy a kötet előszavában is írja, a kiadvánnyal többek között saját pályájára vonatkozóan szeretné igazolni a témakörben végzett kutatásainak létjogosultságát, azaz, hogy kiállják a tudományosság próbáját.

Nos, ha ő ilyen bizonyításnak érzi szükségét, mit mondjon egy magamfajta, hiszen saját bizonyítási kísérletemmel talán az ő tudományos megbecsüléséhez is hozzájárulhatok.

A feladat nemes célú. Viszont a küldetést nehezítik a kutatási terület nehéz „terepviszonyai”. Egy már mára *szinte teljesen* megszüntetett nevelési forma, a rádió keresztlül zajló fiataloknak szánt komolyzenei ismeretterjesztés „ingoványában” próbálok utat törni. Szándékom, hogy bizonyítsam, ez a tevékenység is nevelésnek minősül(t), mégpedig a kurrens neveléstudományi definíciók szerint, valamint szaktudományos besorolásra érett területről van szó. És hogy miért ingovány? Mert hagyták mára elposványosodni, elgazosodni (értsd, a műhelymunkát már rég megszüntették¹), így a kutatása is felér egy kalanddal: a terület szinte teljesen feltérképezetlen, minden sarka külön kutatói csapatokat tudna nyomtalanul évekre elnyelni, és a hangzó, valamint írott dokumentumok útvesztőjében ma már csak egy idegenvezető jártas (akinek csapásait próbálok megjegyezni, hogy később egyedül is rámerészkedhessek, ha még hagyni fogják), a Magyar Rádió (ma már MTVA) jelenlegi történész-levéltárosa.

...mely alapján kimutatható, hogy...

Mely kritériumoknak kell egy nevelési területnek megfelelnie a neveléstudományi definíciók alapján ahhoz, hogy mások is nevelésként azonosítsák? Öt pontban összefoglalhatóak, és a jelen tanulmány öt alfejezete is így tagolódik.

Kimutatható legyen:

- rendszeresség és tervszerűség,
- a célracionalitás, (valamint hogy a nevelési célokat meg lehessen határozni), azon túl a „de ugyan kit?” kérdésre válasz adható, (a nevelésre kiszemelt célcsoport azonosítható),

- a „ki részéről és mit?” (nevelő aktor) megnevezhető,
- módszertana leírható,
- és kimutatható (a célracionalitás mintegy hozományaként) a kedvező társadalmi hatás.

Tehát tisztázzuk, mely célok is voltak azok, amelyet a Magyar Rádió (illetve az adott rovatnál dolgozó munkatársak) megfogalmaztak, milyen neveléstudósoktól idézhető elgondolásokkal tudjuk azokat összevetni! Kik, kiket, hogyan, mivel és milyen hatással neveltek? Egy rövid korszakot ragadok ki erre a célra a Magyar Rádió Ifjúsági- és Gyermekosztályán folyó munkának történetéből², amely időszakot sokak szerint nevezhetjük a Magyar Rádió „második aranykorának”. (Az elsőt a rádiótörténészek és médiakutatók *Szőts Ernő* működéséhez kötik, a másodikat a mai öreg rádiósok *Hárs István*hoz.)

Hárs elnöksége alatt³ élte meg 1975-ben a Rádió 50. születésnapját, amelyet egy tévéfilmmel is megünnepeelt (*Hallo, itt rádió!*). Tavaly már 90. jubileumát ünnepelte a (volt és néhány még ma is aktív) kollektíva néhány tagja a Kossuth Klubban 2015. december 1-jén.

A jelenlegi elemzés alapjául szolgáló dokumentumok – amelyeket a már idézett Rádióirattár közel 3000 iratfolyóméternyi anyagából sikerült kiválogatnom – hat csoportba rendezhetők:

- a tervszerűséget bizonyító rádiós fejlesztési tervek, stratégiák leírásai,
- a Gyermekrádió anyagainak felhasználását taglaló módszertani anyagok,
- a nevelési koncepciókat elemző és vitató konferenciák leírásai,
- a Tömegkommunikációs Kutatóközpont (továbbiakban TKK) gyermekrádiós panelkutatásai és tanulmányai,
- a sajtó részéről érkezett rádióbírálatok,
- a Rádió belső köreiben készült műsorfigyelések és az ún. műsorülések jegyzőkönyvei.

...a rendszeresség és tervszerűség kimutatható...

Mint már ebből a rendszerezésből is kitűnik, tanulmányom tárgyának tevékenysége nem volt se esetleges, se spontán. Tovább megyek, a koncepciók sokszor több mint egy évtizedes előrevetítéssel számoltak. A vizsgált időszakra vonatkozóan ilyen az 1967-ben keletkezett *A hetvenes évek rádiója, A magyar rádiózás fejlesztési terve 1980-ig* című Magyar Rádió és Televízió kiadvány, amelynek 5. fejezete foglalkozik külön *A rádió és az ifjúság* alcímmel az ifjúsági és gyermekműsorok helyének, szerepének kijelölésével.⁴ Az elemzés úgy számol a fiatalsággal, mint a társadalom aktív 40%-val, amely rétegzett, ismeretátvételre, erkölcsi-, esztétikai normaformálásra utalt, szórakozni vágyó, a felnőtt társadalomba beillesztendő csoport. Igaz, szembeállítja a jó szocialista fiatalt a polgári-ultra ideológiák miatt

passzívan-agresszívan a felnőttekkel szembeálló lázadóval. Az így kialakult beilleszkedési konfliktusban a probléma leküzdéséhez a család, az iskola, ifjúsági szervezetek, a sajtó, és ezen belül a Rádió feladatainak összeegyeztetését javasolja, mivel a nevelés társadalmi feladat. (TRENCSÉNYI, 2004. 9-16. o.) A fiatalokat meg kell ismerni, nem lehetnek pusztán a nevelés tárgyai. A fiatalság aktív erő, amely igényli a korszerű műveltséget, aktivitási szabadságot, demokratikus nevelési módszereket, megértést és segítséget a problémakezelésben. Ezek mentén kell az Ifjúsági és Gyermekosztály műsorkészítési normáit meghatározni, tartalmát és hangvételét a műsoroknak kialakítani. Mindezt egyre differenciáltabb megközelítéssel, hiszen nemcsak a megelőző ismeretszint nem homogén, hanem a habitus és a társadalomhoz fűződő viszony sem az⁵, amely mellett a társadalom ifjúságképét is formálni kívánja.⁶ Ennek elérésében lát eszközt a dialektikus formájú eszméirahatásban (beszélgetős stúdiófelvételek, vitaműsorok), az információ áramoltatásában az ifjúsági ellátórendszerek felé és vissza (NAGY-TRENCSÉNYI, 2013. 115-117. o.)⁷, összefüggések számos szemszögből történő megfigyelésében és rögzítésében, az interdiszciplinaritásban és a kiegészítő ismeretek iskolán kívüli biztosításában. Hiteles legyen, azaz rádiószerű a műsor (CSERÉS, 1963), amelyben a kommunikáció zavartalanságáért biztosítani kell szakértői bemondói státuszt. (Ilyen szakértők voltak a komplex feladatokat elvállaló műsor-, játék- és adásvezetők, akik a bemondó-konferáló-rádiósújságíró-szerkesztő feladatkört összefogva tovább erősítették a műhelyesedés folyamatát. A rádiózás fokozottan a komplexitás felé haladt: hosszabb élő adások – mint például a zenés vetélkedők –, összetett magazinműsorok, pedagógiai innovációk.)

A Rádió nem hagyhatta figyelmen kívül intézményiségét sem, amely a pontosság, pergés, műsorfegyelem, egyfajta hierarchia, arculat, visszajelzések értékelése jegyekben is megjelenik, azon kívül intézményes szakmai normarendszert követett. A nevelőt (műsorkészítőt) személyes presztízse teszi egyedülivé (rádiós egyéniséggé), azaz a normarendszer alapján állásfoglalási képessége, közönségéhez fűződő kapcsolattartási ereje és sokoldalúsága. Ez nagyban különbözik már a korábbi rádiósjegyeiktől. Az új típus önálló, kutató, kezdeményező. Ez az új igény magával hozta, hogy a Rádió fejlesztési tervébe iktatta az Ifjúsági és Gyermekosztály személyi állományának növelését, a műsorstruktúrának a fiatalok igényeihez, napi életritmusukhoz történő igazítását.

Szintén a tervszerűség bizonyítéka, miként követte a Rádió a MSZMP KB határozatait. Az 1972-es évi oktatási határozat bő hat éven keresztül határozta meg többek között a zenei nevelő célú, ismeretterjesztő műsorok célját (Rádió Vezetői Értekezlet, 1972. december 20.).⁸ Új nevelési feladatokat fogalmaz meg: óvodások iskolai felkészítése, hátrányos helyzetűek felzárkóztatása (mint például a *Nyitnikék* – a tanyasi összevont 1-4 osztályú iskolák nagyon kedvelt műsora –, *Kollégiumi órák* – a kollégisták pártfogója, kibővített osztályfőnöki órák az Iskolarádió gondozásában), öntevékenységre ösztönző, a közösségi életet propagáló és figyelemmel

követő, és esetünkben ami talán a legfontosabb, az iskolán kívüli nevelési faktorokat megjelenítő ifjúsági műsorok létrehozása, mindezt a rétegekhez szólva. *Cserés Miklós* idézi *Szecskő Tamást*, a TKK vezetőjét, aki a rétegműsorokat (azaz 1974-ig a 4%, később a mérés pontosításával 3% alatti hallgatottságú speciális témájú műsorokat) az „*aranykor paradigma*” fogalmával ruházza fel: „*mindenkinek adni valamit*”. A televízió átvette a „*Mindenki varázsdoboz*a” szerepét, a rádiózás privilégiuma megtört. (CSERÉS, 1977) Az új szemlélet szerint a differenciált műsorszolgáltatás vált feladattá, amit a TKK rétegfelmérései is támogattak. És hogy ez mennyire nem volt sokszor egyértelmű és könnyen elfogadható, jól látszik a Műsorigazgatóság 1971. november 4-i műsorülésén elhangzottakból. (Műsorülési jegyzőkönyv, 1971. november 4.) Kiderül, hogy a műsorok 65%-a ilyen adás, illetve rájöttek, a réteg belül tovább rétegzett. Hozzászólásokban olvashatjuk, hogy a rádiósok szerint ezek a műsorok biztosítják a nép- és közművelést. *Kiss Kálmán* hozzáteszi, nem a műsor hallgatottsága adja annak értékét, hanem az, hogy ha valaki rálel a hozzá szóló adásra, azt onnantól le is köt(het)i a rádiózás. (Persze ne feledjük, mindezt az egységes „politikai korrektség” felhőjében.) Igazából több rétegnek nem is volt megfelelő műsora, így nem volt a diákságnak sem. (*Lévai Béla* szerkesztő közbeszólása az értekezleten: „*Diákműsor sincs! Takács Ferenc: Iskolarádió! Kiss Kálmán: Bocsánatot kérek, az iskolarádió nem az! Tudomásul kellene venni azt, hogy a diákság szociológiailag egy külön elkülöníthető rétege a társadalomnak, amelynek az életével, életmódjával, tanulásával, iskoláival, iskolán kívüli dolgaival és egyebekkel kapcsolatban töménytelen olyan gondja van, amiről – meggyőződése – a felnőtt társadalom egy része nem tud, és néha úgy is teszünk, mintha szeretnénk is nem tudni.*”) Rádiós normaformálásként megjelenik a nem teljességre való törekvés igénye. A műsor legyen meglepő, merész, a részletet bontsa ki, semmint a teljést láttassa felületesen. Az őskövületek, a múzeumi raktárszerű dohosság sem a Rádióba valók: mint azt *Kiss Kálmán* az egybegyűltekre szemére veti, a kritika legyen friss, mert „*...túloztunk, mikor a polgári sajtót csepülve azt mondtunk, hogy a kulturális kritika frissessége [...] csak arra volt jó, hogy a polgárt jó érzéssel eltöltse, hogy a reggeli kávéja mellé már megkapja a legfrissebb kritikát is – ez egy nagy marhaság! Ezzel is le kellene számolni!*”

Az előbbieken körbejártuk a tervszerűség tényét. Megállapíthatjuk, hogy a gyermekműsorok nevelői szerepét, optimális hatásának meghatározóit, a fenntartóval történő egyeztetést, a visszacsatolási rendszer kiépítését, a személyi tényezők és a szakmaiság-intézményiség feltételeinek kidolgozását a Rádió tudatosította és szem előtt tartotta döntéseiben és munkájában. Egyrészt belső, hagyományaiból eredő normarendszerébe integrálva, másrészt a külső döntéshozói és paternalista fenntartói megfelelni akarás hatására. Mindemellett hatással volt a folyamatra a Rádió alapítása óta jellemző nemzetköziség is, amely a műsorcsereken, nemzetközi (a vizsgált időszakban az OIRT⁹ ernyője alatt működő) oktató és nevelőcélú műsorokat tárgyaló konferenciákban nyilvánult meg.¹⁰ A nevelés szándékolt volt,

hatását közvetve, illetve közvetlenül érvényesíteni akarta a nevelési tevékenység során. Értéket akart teremteni és közvetíteni, közösségi és individuális szinten (BÁBOSIK, 1999), szociokulturális minőségében (GÁSPÁR, 1998).

...a személyiség fejlesztésére irányuló célracionalitás és a célcsoportok meghatározhatóak...

Egyrészt a fiatalokkal, másrészt a nevelőkkel (szülők, tanárok) kapcsolatban megfogalmazott nevelési célokat kell átnéznünk. A már említett MSZMP KB 1972-es évi oktatási határozatában megfogalmazott célokat a Rádió kánonként volt köteles értelmezni, úgymint az öntevékenységre, közösségi demokratikus életre, állandó továbbtanulásra ösztönzést, nevelést. Mindezt persze nem tudta már csupán dogmatikusan az iskolán belül elérni, ezért aktivizálnia kellett az iskolán kívüli nevelési erőket és mezőket, az oktatást pedig szinkronba kellett állítania a közművelődéssel.¹¹ Ennek hatására indult el a televízióban és a rádióban közel négyévnyi előkészület után 1977-ben a *Mindenki Iskolája* sorozat, amely az első – és talán utolsó – kísérlet volt a BBC-ben¹² mai napig népszerűségnek örvendő *Open University* hazai adoptálására, bár hasonló távoktatással sosem nötte ki magát. Az új kihívás miatt napirendre került a pedagógus-továbbképzés. Nevelési innovációk sora kezdődött¹³, a hatások mérése is elkezdődött. Az alapvető ismeretátadásról a hangsúly áttevődött az ösztönzésre és az önművelés képességének elérésére. Az Ifjúsági és Gyermekosztály a feladat elvégzésére 4+1 csoportot különített el életkor szerint (később látjuk majd, ez mennyire nem volt szigorú, mivel a rádiót mindenki hallja, a kisgyermek és a nagymama egyaránt): 3-6, 6-10, 10-14 és 14-18 év közöttiekét, követve az iskolai korosztályok felosztását, illetve a 18 év felettiekét, mivel a felnőttoktatásnak igénye is ugyan ritkán, de felmerült.¹⁴ Az oktatási határozat utáni pillanatfelvétel elkészítésekor így fest a célrendszer: kisiskolások materialista világgépének fejlesztése, anyanyelvi és kommunikációs fejlesztések, felsősöknél fakultációk mentén pályaorientálás, az iskolások tantárgyi integrációján keresztül a komplexitásra törekvés (szép számmal készültek ennek hatására hasonló műsorok – l. később), alkotókészség és kreativitás, idegennyelv-ismeret. Mindezt „laza” irányítási környezetben. Céllá formálódott a művészeti nevelésben az addigi lexikális és reprodukív művészettörténeti ismeret-elsajátítás helyett a műélvezetre nevelés¹⁵ (ZRINSZKY, 2002). A dialektikus materialista társadalom- és tudomány személet kialakításához a komplexitás és az interdiszciplinaritás nyújtott hátteret. Az iskolai munkát vagy kiegészítette, vagy közvetve támogatta. Megjelenik a konstruktivista felfogás körébe tartozó többszempontú, kontextuselv szerinti életszerű élménymagyarázat és válaszkeresés. A tudáskonstrukció az absztrakttól halad a konkrét felé, didaktikai oldalon a tanulási környezet támogató jellegének igénye felerősödik, a nevelői szerepkör átértékelődik (NAHALKA, 2002).

Az új komplex célrendszernek emiatt a komplex műsorok feleltek meg legjobban. Az aktivizáló és öntevékenységre ösztönző új műsorokra történő áttérés kimondottan az elektronikus médiumokra vonatkozó didaktikai elveit az 1970-es egri konferencia rakta le (KELEMEN, 1970). Euforikus hangulatban dicsérték a tömegkommunikáció közösségi élményszerűségét, a mikro- és makroirányú perceptuális kiterjedést, a „második valóságként” vizionált párhuzamos médiavilágot (GOMBÓCZ-TRENCSENYI, 2006). Igen ám, de emellett panasz is elhangzik az elektronikus médiumok (élén a számítástechnika) egyre inkább oktatógépként történő bevetése miatt, amelyet *Kelemen László* így a fiatalok alkotói aktivitásának, kreatív szabadságának korlátjaként lát. A tömegmédia részéről a hallgató és néző amúgy is passzív befogadásra kárhoztatott.¹⁶ Ezért egyensúlyba akarja hozni Kelemen az „Új Iskola Mozgalom” által elrontott gyakorlatot („túl sok gyerek”¹⁷) a herbartista töltő állomással („túl sok tanár”, esetünkben „túl sok médium”). Érezhető kicsit talán aggodalma a paternalista felfogású vörösre festett herbartizmus miatt. Az egyoldalú pedagógus-központú oktatás helyett a pedagógus-vezérelt, – filmes hasonlaltatva szólva – „rendezett” személyiségfejlesztést és önálló tevékenykedésre nevelés fontosságát hangsúlyozza. Ezért úgy helyezi új alapra a kibernetika alapú oktatásszervezést, hogy mellőzi az oktatógép-szemlélet legmechanikusabb és legkevésbé cselekedtető formáit (például a Skinner-féle lineáris-, vagy Crowder-féle feleletválasztós klasszikus programozási technikákat), és helyettük a rádiós (és televíziós) nevelő által irányított, pszichomotoros (az addigi túlzott verbalitást kiváltó) aktivitást, szabadabb válaszadást biztosító, kooperációra (csoporthmunkára) serkentő módszerek kidolgozását javasolja. A tömegkommunikációs eszköz ne csak szemléltetőeszköz, hanem a tömegkommunikáció maga az „eleven szemlélet” legyen, azaz esztétikai értékadásával, életszerűségével a növendék reprodukív fantáziájának stimulálásán keresztül hason, ösztönözze emócióit, felkeltve így érdeklődését, önkéntes figyelmét. Ugyanebben a kötetben védelmébe veszi KISS Árpád is a diák önállóságát (KISS, 1970): tekintélyelvű tananyag-központúság helyett fejlesztő tanuló-központúságot szorgalmaz a zárszóban. Prognosztikus látomása a permanens nevelés, metodikája a megértő hallgatás és modellnyújtás (GORDON, 1974). Didaktikájának része a gondolkodtató órai légkör, és értékelési rendszerében a szoros ok-következmény összekapcsolása. A társadalmilag tevékeny, hasznos munkát végző, szabadidejét tudatosan kiaknázó, autonóm, azaz egy szóval szociokulturális minőségében fejlett diák (GÁSPÁR, 1998) lassan a pedagógiai gondolkodás főszereplőjévé vált...

Sejthető, a pedagógus kollektívák továbbképzése nélkül ez elérhetlenné vált. Ezért külön szervizműsorokat állítottak be részükre és a szülőknek, néha teljes értetlenséget érve el velük. A felvilágosítás sokszor elutasításra lelt, a szülők nagyobb része nem is értette ezeket a műsorokat. Így rétegműsorrá váltak, fokozva azt a szegregációt, amit megszüntetni szerettek volna.¹⁸ Felmerült annak is a kérdése, nem lenne-e jobb, ha a Rádióban folyó lelkes, de sokszor mégiscsak spontán

kísérletezés helyett felállna egy tanácsadó testület, amely szakértői háttérrel adna végre a műhelyek kezdeményezéseinek, valamint a hatásmérésre is adekvát javaslatokkal szolgálna? (Sose valósult meg. Később 1986-ban megszűnt az Iskolarádió, és 1990-ben az újraindítás tervével előhozakodó *Szunyogh Szabolcs* és *Mezei Károly* a BBC, NHK¹⁹, stb. rádiótársaságok példáiból kiindulva még egyszer bátran javasolta ennek felállítását – közvetlenül elbocsátásuk előtt (MEZEI-SZUNYOGH, 1990)). Felvetése után az ötlet hamar hamvába holt. Maradtak a műhelyek önaktivizáló lelkes kísérletei, amelyek viszont több olyan műsort is napvilágra hoztak, amik egy centralizált és irányított intézményi háttér előtt nem biztos, hogy létrejöttek volna. (Külön kutatást érdemelne a Magyar Rádió olyan külföldi Rádiókkal történő összevetése – gondolok itt az előbb említett kettőre, és a svéd SR²⁰ adóra –, ahol egy ilyen tanácsadói szervezet határozta meg a gyermekműsorok szerkesztését.)

Az elutasítás a pedagógusok részéről is tapasztalható volt. Egy 1971-es évi Műsorülési jegyzőkönyvből kiderül, mennyire ütközött az iskolai (*Havril Erzsébet* által antirádiósnak nevezett) didaktika pedagógusok által táplált igénye a rádiósok felfogásával. (Ezt a 4. fejezetben részletesebben kifejtem.)

Az Iskolarádió a Párizsban 1967-ben megrendezett Iskolarádiós és Televíziós Nemzetközi Konferencia tipológiáját vette át, ahol az iskolarádiózás négy csoportját különítették el annak céljai szerint: így léteznek nivelláló (a különbségeket, hátrányokat leküzdeni szándékozó), az oktatást kiegészítő, azt annak fejletlensége, vagy hiánya esetén pótló iskolarádiók, illetve a felnőttképzés – továbbképzés szándékával üzemeltetett műsorok. A magyar Iskolarádió ezek közül az idők során több típusba is besorolhatóvá vált. 1963-tól kezdve az első kettőbe, (azaz a nivelláló és oktatást kiegészíteni szándékozóba), korábbi formájában pedig – a Világháború után – a szétzúzott oktatás pótlására vették igénybe (Jegyzet az OOK tanfolyamainak, 1973).

...a nevelő aktor azonosítható (médiaszemélyiségek, közvetített „tananyag”)...

Rádiós személyiség (médiaszemélyiség) és az eszmény. A Rádió 1967-es évi, a 70-es évekre vonatkozó – korábban itt már felelgetett – tervezetében külön kitér a nevelési célú műsorok nevelőjével szemben támasztott elvárásokra. A rádiószerű kommunikációra képes, személyes presztízsű, állást foglalni és a közönséggel kapcsolatot tartani tudó médiaszemélyiségben látja a megfelelő szakembert. Követelmény, hogy a hallgatók véleményét formálja, sokoldalú legyen, rádiós léte mellett civil területen is szakember (esetünkben muzsikás, tanár, vagy/és valamely társadalomtudomány beavatott művelője).

A széles látóterű kommunikátorral (leggyakrabban televízióssal, de onnan is nagy az áthallás) szemben támasztott elvárásokról több belső használatú tanulmány született a TKK jóvoltából (BARCZY-HANN-HUNYADY, 1973; WISINGER, 1977; BOROS-MÁRVÁNYI-SEMJÉN, 1977). Közös nevezőn egy csomó, sokszor egymással ellentmondani látszó tulajdonságjegyet felsorol: tárgyilagos, szerény, de magabiztos, szókimondó és merész, de kiegyensúlyozott, megnyerő hangú, művelt és humorérzékkal rendelkező, de nem kötetlen (BARCY és mtsai, 1973). A cél, hogy valamilyen módon azonosulni tudjon a hallgató a mikrofon előtt állóval. Elemezték (cunami-szerűen jelentek meg ilyen tanulmányok 1977-ben), hogy ezeknek a tulajdonságjegyeknek a fontossága társadalmi rétegenként hogyan változik, és azt is, hogyan történhet az elfogadás és az elfogadott (vagy megtagadott) részéről érkező mondandók befogadása, sokszor anekdotákkal (mondhatjuk talán „esettanulmányokkal”) fűszerezve (CSERÉS, 1977; BOROS és mtsai, 1977; WISINGER, 1977). Az ún. komplex rádiókutatások a rádióműsor-készítés szakmai normarendszer feltérképezésével (a vizsgált időszakra, többnyire egy kiragadott hét műsorainak vizsgálatával) készült tanulmányokban vetették össze a pillanatnyi állapotot a tradíciók, illetve az elvárások által diktálttal, mivel ez a normarendszer volt felelős a rádió sokszínű, valahogy mégis felismerhetően egységes stílusáért (SZEKFÜ, 1976). Szintén ezekben a kutatásokban tisztázták a mindenkor hatás fogalmát, mint esetünkben a közgondolkodás-formálást, napirend-meghatározást, modellnyújtást, értékkultivációt.

A rádiós nevelővel szemben támasztott különleges, a többi nevelési területre nem jellemző követelmény az is, hogy számolnia kell sokszor azzal (kivéve amikor élő, stúdióban vagy külső helyszínen zajló felvételtől, közvetítéstől van szó), hogy a nevelésre kiszemelt csoporttal nincs közvetlen kapcsolata. (Ez a Rádió működésének kezdetétől fogva óriási elrettentő erővel bírt az összes közreműködő felé.) Az ilyen, stúdió magányába burkolózó bemondói magatartás egyébként sosem volt igazán sikeres. Ahogy a rádiózás lassan elvesztette a már említett „Varázsdoboz” jellegét és újdonságát, a hallgatók egyre inkább a hozzájuk hasonlókat, és a számukra aktuálisat, problémáikra választ kereső, és jó szerencsével adni tudó műsorokat kezdték keresni. A Rádió közösségi jellemzője a 60-as évek második felétől így egyre jobban előtérbe került (CSERÉS, 1963). Gyakrabba váltak a vetélkedők, stúdiófoglalkozások, helyszíni riportok és felvételek (oktatási intézetekben, kultúrházakban, koncerttermekben, táncházakban, színházakban, üzemekben, kórházakban, táborokban és folytathatnám), koncertközvetítések, klubnapok.

A másik nehézséget az okozta, hogy a műsor nem saját oktató-nevelő csatornán zajlott, hanem többnyire a főadón, a Kossuthon. Ez sokszor okozott konfliktust a rádió-szerűség és a módszeresség szándéka között (Műsorülési jegyzőkönyv, 1971. október 7.). Így a műsorokat felnőttek éppúgy hallották. Ez fordítottn is érvényes volt: a fiatalok a felnőtteknek készített adásokat szintén követték. Tehát az összes adón folyó műsorkészítés során kimondott felelősség terhelt az összes műsorkészítőt.

(Azt is említi a tanulmány, hogy bár például a franciáknak volt ilyen oktató-nevelő adójuk, hallgatottsága pont olyan magas volt, mint a magyar gyermekrádiózásnak: 20%.)

A nevelői kollektívának személyi összetételét az Osztály javaslatai és kérései alapján a Rádió Vezetői Értekezlete hagyta jóvá.²¹ Mint ahogy az az 1972. december 20-i értekeztet jegyzőkönyvéből kiderül, a műsor színvonalának biztosítása és a zavartalan műsorkészítés érdekében olyan pedagógusi végzettségű, műsorvezetésre is alkalmas szerkesztők felvételét javasolták, akik a meglévő adások továbbfejlesztésére, és új sorozatok, koncepciók kitalálására, megalapozására és legyártására egyaránt képesek voltak. (Egy a korszakból származó, konkrét neveket – sőt a teljes listát – említő dokumentum szerint a kollégák többsége felsőoktatásban oktató vagy kutató.²²)

A 70-es évek második felére a műsorok pedagógiai paradigmája megváltozott. Már korábban említettem Kiss Árpádnak az egri Audiovizuális Konferencián elmondott zárszavát. Utaltam arra is, a TKK gondozásában olyan kutatások is születtek, amelyek a befogadás mechanizmusát vizsgálták. Az így felvázolt tanuláselméleti munkák és eredményeik új tanár- (médiaszemélyiség-) típust eredményeztek, amely már folyamatirányító szerepkört tölt be. *Dimény Judit* műsoraiban már a pedagógiai közösségi szintű folyamatirányítást valósította meg. Hasonló partneri viszonyt állított fel *Földes Imre* is a stúdióba meghívott diákjaival (akik inkább a középiskolás és annál – sokszor jóval – idősebb korosztályból kerültek ki).²³ Az Osztályon ebben az időben (1970–79 között) dolgozó és aktív, a zenei nevelésben közreműködő szerkesztők, külső és belső munkatársak majdnem teljes listája: *Juhász Előd, Szabó Éva, Lukin László, Bónis Ferenc, Friss Gábor, Varga Károly, P. Szabó Helga, Albert István, Végh György, Dimény Judit, Vogel Mária, Kadosa Pál, Forrai Katalin, Nádas Katalin, Fésüs Éva, Fittler Katalin, Pándi Marianna, Raics István, Szekeres Ferenc, Tarnay Márta, Ungvári Ildikó, Földes Imre, Járdányi Pál, Olsvai Imre és Ugrin Gábor.*²⁴ Köztük tipológia szerint megkülönböztethetünk tudós ismeretátadót, játékmestert, cselekedtetőt, kultúrpolitikájában konzervatívát és pluralistát, iskolakritikust és az iskola intézményiségét konzerválót egyaránt.²⁵

A kiválasztott zeneművek, események és az ezekkel összefüggő személyek aktor-ként történő azonosítására a Rádióműsorokat kell tartalmilag elemezni. A központilag meghatározott műveltségkép az Osztály szinte teljes működése során érvényesült. A művészportrék megrajzolása azon alanyok szerint lett meghatározva, akik a megfelelő állami támogatottságot élvezték, és a pártideológia szerint az adott időszakban példaként felhozhatóak voltak. Ahogy az a Rádió közoktatásbeli szerepét taglaló 1977-es évi előterjesztésében is áll, az irodalmi adaptációk (melyeknek szintén volt zenei betétjeiken keresztül közvetve szerepe a zenei ismeretterjesztésben) és a művészportrék kiválogatása során előtérbe került a nemzeti, és (még nem európai, hanem) egyetemes kulturális értékrögzítés és sugárzás. A népzene és az új magyar zene, a teljes európai klasszikus komolyzenei irodalom,

a komplexitás gondolatában nyelvi és matematikai fogalmak, a poliesztétikai nevelés érdekében képző- és iparművészeti ismeretek, építészet és művészettörténet különíthető el a műsorok tartalmi elemzése során. Az évtized folyamán a változó, és egyre inkább tanulóközpontúvá váló pedagógiai praxis miatt a készítőik komoly nehézségekbe ütköztek a fiataloknak legmegfelelőbb zenei anyag kiválasztásakor. Mint *Vogel Mária* egy 1973-as műsorülésen megemlíti (PO–017), a Rádió szalagtárának oly nagy része bizonyult a kisgyerekek műsorában felhasználhatatlannak (komolysága miatt), hogy sokszor lehetetlennek tűnt az *Ezeregy délelőtti* zenei blokkjának kétszer tíz percét elkészíteni. (Például ilyen volt a *Virágkosár*, *Cicazene*, *Játéksarok*.) Ezért a gyermekzene feltérképezéséhez külsős tudományos munkatársakat kért fel, aminek eredményeként másfél év után már megoldható volt az igényelt műsoridő kitöltése. Ehhez hozzájárult az is, hogy magyar előadókkal külön felvételeket készítettek ilyen célból.

...módszertana leírható...

Vegyük sorra, milyen tipikus példákat találunk az említett időszakban! (A módszerekre csak utalni tudok most a tanulmány korlátozott keretei között, teljes leírásuk külön-külön tanulmányokba foglalható.) Megkülönböztethetünk oktató- és nevelőműsorokra jellemző típusokat.

A Gyermekrádió *oktatóműsorainak* rendszere három fő egységből állt:

- „Direkt” hatású tantárgyi szervizműsorok, amelyek iskolásoknak készülnek az Oktatási Minisztérium és az OPI tématervei alapján. A tanóra harmadában maximalizálták időtartamát (5, 10, 15 percben), mely sorozatok ritmusa szinkronizálva volt a központi tantervvel. Még ide tartoznak a felnőtteknek készült oktatóműsorok is (például *Mindenki Iskolája*). Az adások a szorgalmi időszakban kerültek sugárzásra.
- „Indirekt” hatású oktató-nevelő komplex műsorok, melyek metodikai többlete az előzőhöz képest modell- és ötletadó jellegű. Egész évben (azaz az oktatási szüneteket is beleértve) futottak ezek az adások.
- Pedagógiai szervizműsorok elsősorban szülőknek és pedagógusoknak. Új neveléstudományi eredmények és módszerek bemutatása, a gyermekkép megváltoztatásának igényével.

A *zenei nevelés további területei* az Osztály munkájában kiterjedtek:

- a játékokra és vetélkedőkre (MORVA, 2009),
- a *Gyermekkórus* munkájára,
- a gyermekkultúra népszerűsítésére, azaz a magazinműsorokra, amelyek lehetnek akár tisztán zenei műsorok (*Hétszínvirág*, korábban a *Fiatalok Zenei Újságja*), vagy rovatként egyéb ifjúsági magazinok részei (például *Harsan a kürtsző*),

- rádiós adaptációk betétzenéire (elsősorban irodalmi adaptációk, de más ismeretterjesztő adások aláfestő- és átkötő zenéi),
- a zene gyermekmozgalmi szintű népszerűsítése és közösségi élménnyé formálása (*Éneklő Ifjúság*, klubélet).

Szerteágazó és színes metodikai felkészültség kellett ezeknek a területeknek a kiszolgálására. A nevelők többnyire egy-egy területre szakosodtak, ott hozva létre műhelyeket és innovációkat. Ezek a területek az Osztály működésének négy és fél évtizede alatt fel- és eltűntek, esetleg újjászülettek.

A vizsgált évtizedre vonatkozóan már többször emlegettem a komplexitásra törekvést. A műsoroknál ez nemcsak a pedagógiai komplexitást (interdiszciplinaritás, poliesztétika) jelentette, hanem a nagyobb lélegzetvételű (egy órányi, vagy hosszabb) összetett műsorok különböző, blokkonkénti összetettségét is.

Az elsőként említett műsorok úttörője, *Dimény Judit* didaktikájában megtalálható a konstrukciós folyamatokat optimalizáló tanulási környezet. A gyerekek folyamatosan reflektálnak a történésekre, a nevelő pedig ezek mentén adaptív módon változtat az oktatási tartalomon.²⁶ Problémaközpontú játékos feladatok, meglévő tanulói autonómia (szabad véleménynyilvánítás, választási szabadság a probléma megoldásához vezető út meghatározásában), és az új ismeretek életközeli élményekkel történő megerősítése, illetve bekapcsolása a tudásrendszerbe, azaz érvényesül a kontextuselv. A kezdő szintű tudásrészeket „szakértői” rendszerekbe szervezi – sokszor meglepő gyorsasággal. Viszont nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a tényt sem, hogy sokszor másfél órányi felvételt vágtak meg 20-25 percesre. Az eredeti szalagokon sok volt a rádiószerűség szerinti üresjárat, mert a diák a kontextuselv szerinti megközelítések miatt több konceptuális rendszer felől közelítette meg a jelenséget. Ez pedig időigényes. Emellett Dimény Judit a felvételek előtt már foglalkozott a gyerekekkel, így van ebben a műsorban azért első látásra (hallásra) némi hókuszpókusz is. De teljesen érthető okokból. Ez rádió, és nem osztályterem! Műsorai között volt összetett tantárgyi műsor (*Nyelv, zene, matematika*)²⁷, játékos mozgás és ritmus, zajokon és zörejen keresztül a beszédnyelv segítségével zenei befogadásra nevelés (*Hang-játék*, ami könyvformában szintén napvilágot látott 1981-ben, sőt, nemzetközi díjat is nyert egyik adásával Japánban), és más interakciókra épülő stúdióbeszélgetések gyerekekkel (*Zenélő dominó, Neked szól!*).

A blokkos tagolású összetett adások rovatokra osztva készültek, amelyek egyben tartását és egységességét egy kommunikátor-képességű bemondóra bízták. Ezek az adások sokszor tematikájukban egy vonalat követtek, legyen az aktuális ünnep, évszak, népszokás, tájegység, vagy bármi, ami a hallgatói levelek és egyéb visszacsatolásokon keresztül (szakmai találkozók, pedagógus visszajelzések) ötletként a szerkesztők tudomására jutott. Ilyen műsorokat kaptak az óvodások (*Ezeregy délelőtt*), és a tanyasi összevont alsó tagozatos gyerekek (*Nyitnikék*)²⁸. De ez a

szerkesztési elv volt érvényben az ifjúsági magazinműsorok esetében (például *Harsan a kürtészó*, később *MR 10-14*) is.

Iskolai jellegű, a hagyományos didaktikai felfogást követő (inkább követni próbáló) műsorokra elsősorban az Iskolarádióknak volt szüksége. Már a második fejezetben utaltam rá, milyen komoly ellenállásba ütköztek a szerkesztők törekvéseikkel pont azok részéről, akik megsegítésére készült a műsor, azaz a pedagógusok felől. Az ének-zene oktatás tananyag kiegészítő szervizműsor volt, ami közvetlenül kapcsolható volt az oktatásba. Egy 1973-as, az Iskolarádió lehetőségeit mérlegelő és a szerkesztési alapelveket megnevező, a szervezett oktatási és nevelési folyamatokban betölthető funkcióit elemző dokumentum szerint „*az úgynevezett tantárgyi szervizműsorok nem miniórák, hanem műsorok, így felépítésük eltér a hagyományos iskolai tanóra szerkezetétől. A műsorszerkesztőnek a kitűzött didaktikai célt nagyon sokszor a dramaturgiai sűrítés eszközeivel kell elérnie. [...] A műsor inkább az ismeretek közötti összefüggésekre és új helyzetekben való alkalmazásukra teszi a hangsúlyt...*”²⁹ Nos, pont az utolsó tagmondat okozott fennakadásokat. Az új helyzetek felemlegetését (elsősorban a pedagógiai ismeretterjesztő műsorokban) a tanárok harmada támadásnak érezte, mivel „*tapintatlanul kényes kérdéseket feszegetnek*”.³⁰ Havril Erzsébet pont a főadón hallható műsorok miatti rádiószerűséget alapkövetelménynek tartó normára hivatkozik, amikor a rádiós nevelői paradigmát állítja szembe a hagyományos iskola pedagógiai gyakorlatával.³¹ A rádiós szemlélet attraktív, a témát és a problémát sokszor annak közepétől, sőt végétől kezdve mutatja be, új formákat keres, merészen kérdező, szenvedélyes, sodró lendületű. Ezzel szemben a tanárok áttétel nélkül akarták beépíteni az adásokat óráikba, mindent előről szeretnének elmagyaráztatni, és az adások végén összegzést várnak. A figyelemfelhívó hangot nehezményezik, elzárkóznak a nyitott kérdések elől (elsősorban az osztályfőnöki órák vitaindító kis hangjátékaira gondolok). Sokan olyan módszertant vártak, mint a tollbamondás, ismétlés, a gondolkodásra hagyott csend. Havril ezt egyszerűen „*antirádiós didaktikának*” hívja. Természetesen nem lehetett ezt sem a Kossuthon, sem a Petőfin (sem az URH-n) megvalósítani, mert szigorúan tilos a rádióban például csendet közvetíteni. (Háborús pánikra adhat okot. Ezt hidalta át kezdetben a szünetjel.)

...és a kimutatható a kedvező társadalmi hatás.

Hogy a rádióműsorok hatására hány gyerekben merült fel, hogy belőle zongoraművész, karmester, vagy zenekritikus váljon, nem tudjuk, mert ilyen kutatások nem készültek. De tudjuk, a Filharmónia ifjúsági operabérletének népszerűsítésére *Operába hívogató* címmel műsor indult. Azt is, hogy első adása után kíméletlenül lehúzta a kritika (MEZŐ, 1978). Ez is példa arra, hogy a Rádió a műsorok társadalmi hatásának mérésére kvalitatív indikátort éppúgy használt, mint kvantitatív eszközöket.

A kvalitatív eszközök esetében külső és belső kivitelezésű méréseket különböztethetünk meg. A már említett rádióbírálat mellett kívülre helyezett mérést jelentettek a hallgatói levelek, melyekből sok fennmaradt. Az Iskolarádió például rendszeresen összegyűjtötte, és megjelentette ezeket a véleményeket és tapasztalatokat, mivel „*a szerkesztők szeretnék kielégíteni a differenciáltabb igényeket, s a jelenleginél is árnyaltabb műsorokkal segíteni a pedagógusokat. Ehhez azonban kölcsönös, alkotó együttműködésre van szükség. Nagyon fontos, hogy műsoraink tartalmáról, formai megoldásáról, a tanítási órán, szakkörön és egyéb alkalommal történő felhasználás lehetőségeiről a kollégák papírra vessék tapasztalataikat, a gyerekek véleményét, kívánságát, hogy tervező-szerkesztői munkánkban azokat hasznosíthassuk, s az évente megjelenő módszertani kiadványunkban publikálhassuk.* (SÁNDORNÉ, 1977. 5. o.) Szintén még kutathatóak például a *Nytinikék* műsoraira beérkezett visszajelzések is, amelyek lelkesedésből sokszor ajándéknak szánt gyermekrajzok voltak.

Az idézett műsorülések és osztályértekezletek jegyzőkönyveiben gyakran találunk belső, kvalitatív műsorértékeléseket. Ezek egyrészt a műsorkészítők önmagukra és egymásra gyakorolt szakmai kritikája, másrészt *Oral History*-k, ahol az országjárásaik során hallott és tapasztalt visszajelzéseket osztották meg vezetőikkel és kollégáikkal.

A fenti megközelítést a rádiós munkatársak is szívesebben vették a műsorok és azok hatásának értékelése során, mint a kvantitatív elemzéseket. Ennek két oka volt. A már említett 4% alatti hallgatottságú műsorok problémája során elhangzott, a műsor értéke (és érdekessége) nem tükröződik a hallgatottsági számokban. (Ez csak a piacközpontú, piac diktálta médiumok világában döntő, de ott más jellegű értékre következtetnek belőle.) Fontosabb a külső helyszíneken, vagy a stúdiókban szereplő közönség mérete, a beérkező zenei pályázatok és a vetélkedőkre jelentkezők száma és felkészültsége, attitűdje (PETUR, 1973). Bár ezek jobban használható kvantitatív adatok, a műsorkészítőket mégis jobban segítette a minőségi kritika. Másrészt a zenei nevelés műsorainak hallgatottságát sokáig nem is tudták mérni. A kvantitatív méréssel a TKK-t bízták meg, de az az Ifjúsági Osztály éveken keresztül ismétlődő könyörgése ellenére sem dolgozott ki módszert a 3-17 év közötti gyerekek rádiózásának mérésére.³² Azért végül 1974-re mégis megszülettek a gyermekpanelek módszerei, amivel együtt az addigi 4%-os küszöböt is 3%-ra tudták tovább csökkenteni.

Az említett fiasco után a TKK átfogó tanulmányokat is készített a Gyermekrádió részére, ahol egyesítették a két fajta mérésmetodológia eredményeit (HANÁK, 1974; SZEKFÜ, 1976), de sajnos ezek a kutatások nem váltak rendszeressé. A Magyar Rádió ennek ellenére – ebből a szempontból legalábbis – nem a leghányattatottabbak közé tartozott (SZECSKÓ, 1978).

Még meg kell említenem a műsorstruktúrákról készített elemzéseket, amelyek szintén kvantitatív adatokkal szolgálnak. Ezek viszont csak közvetetten vonat-

koztathatóak a társadalmi hatás mérésére. Nem olyan változókat vizsgálnak, mint hallgatottság, vagy tetszési index, hanem a nevelési célú zenei ifjúsági műsorok mennyiségét és azok napi programbeli elhelyezkedését. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a Rádió nem tart életben életképtelen és a hallgatóknak nem tetsző műsort, következtetni lehet az adott adás, sorozat népszerűségére és fontosságára. Mert ellentétben a társadalmi különbségeket sokszor újra kitermelő iskola helyett, a rádiózás sokáig próbálta azokat megszüntetni. Rossz műsorral pedig az nem megy.

Hivatkozások

A Gyermekrádió délelőtti műsorának hallgatottsága és hallgatósága. Az 1973. nov. 1-i műsorülés vitájába bírálatot írt: Hárs László, Raics István, Nagy Márta TK. Műsorszerkesztőség. (MF–017).

A hetvenes évek rádiója, A magyar rádiózás fejlesztési terve 1980-ig. (1967). Magyar Rádió és Televízió, Budapest. (KON–001)

A Rádió és a Televízió szerepe a közoktatásban. Előterjesztés az Állami Rádió és Televízió Bizottság részére. (1977. november.) Oktatási minisztérium. (PO–023)

Állami Rádió és TV Bizottság ülése /1976. X. 6./ 3. pont: Tájékoztató a R. és TV. Új oktatási műsorairól. (MIG–033).

Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970). Konferenciakötet. Magyar Rádió és Televízió, Eger (TA–016/1-7)

Az 1971. október 7-i műsorülés jegyzőkönyve. Tárgy: Az Iskolarádió néhány problémája. (IR–019)

Az Iskolarádió néhány problémája. Az 1971. október 7-i Műsorülés jegyzőkönyve. (IR–019)

BÁBOSIK István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BARCZY Magdolna – HANN Endre – Dr. HUNYADY György (1973): Televíziós személyiségekkel kapcsolatos benyomások és elvárások a nézők körében. In: *Tanulmányok*. 5. 6. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Magyar Rádió, Budapest. (TA–064)

BOROS Péter – MÁRVÁNYI György – SEMJÉN Anita (1977): *Kísérlet egy televízió műsor befogadásának leírására*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Magyar Rádió és Televízió, Budapest. (TA–014)

CSERÉS Miklós (1963): *A rádiószerű rádió*. Kézirat. (TA–060)

CSERÉS Miklós (1977): *A rádió – a tömegkommunikáció eszköze*. Kézirat, Budapest. (TA–008)

Feljegyzés az Iskolarádió hatékonyságáról, és az iskolák rádióval, magnóval történő ellátottságáról. 1972. június 7. (IR–008)

- FORRAY R. KATALIN – HÍVES TAMÁS (2009): Az iskolázottság, a foglalkoztatottság és az ingázás területi összefüggései. 1. táblázat. In: *Szociológiai Szemle*. 2009. 2. 45.
- GÁSPÁR László (1998): *Neveléstudományok*. Okker Kiadó, Budapest.
- GOMBOCZ János – TRENCSENYI László (2007): *Változatok a pedagógiára*. Okker, Budapest.
- HANÁK Katalin (1974): *Az Iskolarádió, az Iskolatelevízió használatáról. Összefoglalás*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Magyar Rádió és Televízió, Budapest. (TA-011)
- http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/30/tables/load1_1.html (letöltés: 2016. 08. 13.)
- http://www.nepszamlalas2001.hu/hun/kotetek/30/tables/load1_2_4.html (2016. 08. 13.)
- Jegyzet az OOK tanfolyamainak*. 1973. (IR-001)
- Jegyzőkönyv a Magyar Rádió 1973. november 1-jei műsorüléséről. A Gyermekek rádió délelőtti műsorának hallgatósága és hallgatottsága*. Műsorszerkesztőség. (MIG-015)
- Jelentés az 1976. okt. 22-28. OIRT oktatási és nevelési konferencián való részvételéről*. Kézirat. (TA-056)
- KARL-HEINZ Gräfe (1997): Kominform – die Konferenzen 1947 und 1948. In: *UTOPIE kreativ*. 84.
- KELEMEN László (1970): Aktivitásra és szellemi önállóságra nevelés az Iskolatelevízió, az Iskolarádió és az alkotó film segítségével. In: KISS Árpád (szerk.): *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970)*. Konferenciakötet. Magyar Rádió és Televízió, Eger. 27-34. (TA-016/1)
- KISS Árpád (1970): Zárszó. In: KISS Árpád (szerk.): *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia (1970)*. Konferenciakötet. Magyar Rádió és Televízió, Eger. 67-70. (TA-016/7)
- MEZEI Károly – SZUNYOGH Szabolcs (1990): *Az Iskolarádió újraindításának ötlete*. Kézirat. (TA-057)
- MEZŐ Ferenc (1978): Operába hívogató. *Pest Megyei Hírlap* In: *RTV Sajtócsoport. Rádiókritikák*, 44. Magyar Rádió és Televízió, Budapest. (RTV-013)
- MORVA Péter (2009): Életre szóló játék. Varga Károly játékos zenei ismeretterjesztési és pedagógiai munkássága. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 7. 65-73.
- Műsorülési jegyzőkönyv. Tárgy: a 4% alatti hallgatottságú rétegműsorok problémái*. (1971. november 4.) (MIG-014).
- NAGY Ádám, TRENCSENYI László (2013): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*, ISZT Alapítvány, Budapest. 115-117.
- NAGY Ádám (2015): Ej, ráérünk arra még – a szabadidőpedagógia elméleti alapjai, Selye János Egyetem, Komárno

- NAHALKA István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- PETUR György (1973): *A zene helye és szerepe a Rádió közművelődési tevékenységében*. Kézirat. (KON–102)
- Rádió Vezetői Értekezlet: 1972. december 20-i ülésének anyaga. *A Magyar Rádió feladatai az MSZMP KB 1972. VI. 15-i – az állami oktatás helyzetéről és fejlesztéséről szóló határozatának végrehajtásában /Tervezet/*. (PO–017.)
- SÁNDOR Györgyné (1977. szerk.): *Az Iskolarádió az oktatásban-nevelésben. Tapasztalatok, vélemények*. Módszertani kiadvány. Magyar Rádió, Budapest. 5.
- SZECSKÓ Tamás (1978): Iskolarádiós kutatások Európában. In: *Rádió és televíziószemle*, 1978/2. 107-115. (TA–031)
- SZEKFÜ András (1976, szerk.): *Komplex rádiókutatás az 1976. nov. 22-28-i műsorhét alapján*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont. Magyar Rádió és Televízió, Budapest. (TA–006)
- THOMAS Gordon (1974): *T.E.T.: Teacher effectiveness training*. Peter H. Wyden, New York.
- TRENCSENYI László (2014): *Impakt faktor. Neveléstudományi tanulmányok 1974-2014*. Új Helikon Bt., Budapest.
- TRENCSENYI László (2014): Tudományelméleti kihívások és az „Alkalmazott nevelélmélet”. In: TRENCSENYI László (szerk.): *Impakt faktor*. Új Helikon Bt., Budapest. 9-16.
- VARGHA Balázs – DIMÉNY Judit – LOPARITS Éva (1977): *Nyelv – Zene – Matematika*. RTV-Minerva, Budapest.
- WISINGER István (1977): A televíziós személyiség, mint kommunikátor II. In: *Rádió és televízió szemle*, 9. 3. 12-126. (TA–032)
- ZRINSZKY László (2002): *Nevelélmélet*. Műszaki könyvkiadó, Budapest.
- ZSDANOV, A. A. (1949): *A művészet és a filozófia kérdéseiről*. Szikra, Budapest.

Jegyzetek

- 1 Ez a tevékenység ma már csak vasárnaponként 10:30 és 12:05 között jelenik meg a Bartókon. Formája és tartalma pedig már egyáltalán nem hasonlít a hajdani pezsgő műhelymunka eredményeire.
- 2 Ez a történet 1950-1996 közöttre vonatkozó kutatásaim része. Szaporodó publikációk sorával próbálkozom a szakma elé idézni a teljes képet, amely a Rádión belül kialakult Gyermekrádió működését mutatja be, feldolgozva azt nevelélméleti alapon pedagógiatörténeti, nevelésszociológiai és némi médiaelméleti felhanggal.
- 3 Hárs István 1974-től 1988-ig volt a Rádió elnöke, elődje Tömpe István 1962-től vitte ezt a posztot. Kiss Kálmán elnökhelyettesként a műsorülések állandó résztvevője, a vizsgált időszak dokumentumaiban állandóan a nevébe botlunk. 1959 után ő

felelt a művészeti adásokért és a programszerkesztésért, így a Gyermekrádióért is.

4 Saját irattári azonosító: KON-001.

5 Kissé szerencsétlen megfogalmazásban értendő ez alatt a szocioökonómia státusz miatti hátrány.

6 A formálás ténye / kérdése mellesleg állandó konfliktusforrás a műsorkészítők és a hallgatók között. Később még visszatérünk rá, hogyan viszonyul a pedagógus társadalom a Gyermekrádió vélemény- és modellformáló céljaihoz, valamint egy 1976-os kutatás is beszámol a műsorok attitűd és közgondolkodás-formáló -sokszor nem is szándékos- hatásáról (SZEKFŰ, 1976).

7 Az ifjúságügy releváns tevékenységéről remek rendszert állított össze Nagy Ádám (NAGY, 2015).

8 Bár az akkori reformtörekvések fékje volt ez a határozat, mégis hozott – ellenőrzött körülmények között – újat. Mindez a szakmai helyett politikai döntéshozói kézbe helyezve. Az 1974-es közművelődési KB határozat nélkül nem vezetett volna jóra. Autokrata szándéka ellenére – mint látjuk – a Rádió pozitív lehetőséget látott benne.

9 Organisation Internationale de Radiodiffusion et de Télévision

10 Ilyen dokumentumok az említett időszakból: *Audiovizuális Nemzetközi Konferencia* (1970). Konferenciakötet. MR, Eger (TA-016/1-7); *Jelentés az 1976. okt. 22-28. OIRT oktatási és nevelési konferencián való részvételről*. Kézirat. (TA-056)

11 *A Mindenki Iskolája* andragógiai kezdeményezés volt. Indulásának oka, hogy „a felnőtt dolgozóknak körülbelül 45%-a nem végezte el a 8 általánost, és -sajnos- az ifjú évfázatok 10%-a ugyancsak úgy éri el 16. életévét, hogy általános iskolai tanulmányait nem fejezi be.” (Idézi: Állami Rádió és TV Bizottság ülése, 1976. október 6. 1.) További forrásokat nyújtanak az 1970-es évi iskolázottsági állapotról a KSH által készített nemek, valamint korcsoportok szerinti elemzések, illetve megemlékezik a helyzetről FORRAY R. Katalin és HÍVES Tamás is egyik közös szociológiai tanulmányában. (FORRAY-HÍVES, 2009.)

12 British Broadcasting Corporation

13 A teljesség igénye nélkül: GÁSPÁR László iskolakísérlete (1978), KOKAS Klára zenei mozgás-, SZAKÁCSNÉ VIDA Mária vizuális nevelési kísérletei (1967/1976), BÁCSKAI Erika, MANCHIN Róbert, SÁGI Mária és VITÁNYI Iván zenei általános iskolai utóhatásvizsgálatai (1971), poliesztétikai komplex nevelés (DIMÉNY Judit), és ezeket megelőzően BARKÓCZKI Ilona és PLÉH Csaba zenei nevelés transzferhatásait tagláló vizsgálatai Kecskeméten.

14 A felnőttek ismereteinek további bővítését a többi osztály vállalta valamilyen szinten, így ismeretterjesztő műsorok formájában az Irodalmi-, Zenei- és Agit-Prop Osztály egyaránt kivette ebből a részét.

15 Vagyis az értékrend pedagógiai kiterjesztése az értékmonopolizmus lélekbevésése helyett.

16 Ettől nemcsak ő, hanem HANÁK Katalin (1974), és később az őt szinte szó szerint idéző SZECSKŐ Tamás (1978) is tart. Mindketten osztják Skinner aggodalmát: „Az oktatás rossz hatásfokának talán az a legfőbb oka, hogy nem fordítanak elég gondot a tanulók közti különbségekre [...] Ennek a falanx-rendszernek a szerencsétlen következményeit a tömegkommunikációs eszközök bevezetése még súlyosabbá tette.” (HANÁK, 1974. 15. o.; SZECSKŐ, 1978. 114-115. o.)

17 Már a harmincas évekre a pedológia, a gyermektanulmány elvesztette a támogatottságot, a sztálini hidegháborús eszmék szerint Blonszkij sem „hiteles” többé. A magyarországi szovjetizálódás kiindulópontja a 1947-es és 1948-as Kominform konferenciák voltak, ahol megfogalmazták, milyen közellenségek ellen kell a kommunista blokk létrehozásával a proletárdiktatúrát fordítani. (Vö.: KARL-HEINZ GRÄFE, 1997). Alekszandrovics Zsdanov, a Kominform összehívója és blokk létrehozója erősen kritizálta a Dalton-tervet, ahol „a tanulók lettek vezetővé és a nevelőt vezették” (ZSDANOV, 1949. 79. o.)

18 Vö.: *A Rádió és a Televízió szerepe a közoktatásban. Előterjesztés az Állami Rádió és Televízió Bizottság részére.* 1977. november. Oktatási minisztérium (PO-023)

19 Nippon Hösö Kyōkai

20 Sveriges Radio

21 Ezeknek jegyzőkönyvei rögzítették a rovatok az oktatást közvetve és közvetlenül támogató feladatait.

22 Lásd: *Feljegyzés az Iskolarádió hatékonyságáról, és az iskolák rádióval, magával történő ellátottságáról.* 1972. június 7. (IR-008)

23 Ez volt a *Mindenki Zeneiskolája*.

24 Összeállítva a Magyar Rádió Borítéktárából az Osztály Zenei Rovatának és az Iskolarádió zenei blokkjának reprezentatív módon összeválogatott 254 műsorborítékja alapján.

25 A rádiós nevelők műsorainak besorolási rendszere egy külön publikáció tárgya lesz. A műsorok készítőik után négy dichotómiai tengely mentén lesznek elhelyezve egy háromdimenziós rendszert alkotva.

26 NAHALKA István (2002) terminológiájával ez az „*élő pedagógiai praxis*”.

27 Könyvben is megjelent (VARGHA-DIMÉNY-LOPARITS, 1977)

28 Ezen belül 7-8 perces zenei blokk dalénekléssel, kottaolvasási tanácsokkal, rövid zenei bemutatókkal és írásban megválaszolandó feladatokkal. Leginkább talán az utóbbi ötletért szerették a műsort annyira. A levelezés súlypontban volt a Szabó Éva által vezetett stábnál: arra törekedtek az első években, hogy minden levelet megválaszoljanak. Később, mikor a levelezés elérte az évi 25 ezer borítékot, már verseket küldtek válaszként, amelyeket magnóra mondhattak a gyerekek, mikor a műsorkészítők az iskolát meglátogatták, később pedig leadták az adásban. A jó választ adók neveit beolvasták. Ki ne szeretne egy olyan műsort, ahol ha csak rövid ideig is, de világhírűvé válhat?

29 *Jegyzet az OOK tanfolyamainak.* 1973. 17-18. (IR-001)

30 Vö.: *Az 1971. október 7-i műsorülés jegyzőkönyve. Tárgy: Az Iskolarádió néhány problémája.* (IR–019) A TKK kutatója, *Tomka Miklós* hangoztatta ezt. *Hanák Katalin* is idézi a jelenséget vizsgálatában évekkel később is (HANÁK, 1974).

31 Vö.: *Az 1971. október 7-i műsorülés jegyzőkönyve. Tárgy: Az Iskolarádió néhány problémája.* (IR–019)

32 Egy tipikus példa, amikor a kvantitatív módszer megbukott a gyakorlatban, az a műsorülés volt, amikor *Raics István* és *Hárs László* műsorkritikáihoz a TKK kutatója teljesen felkészületlenül érkezett. Az értekezletre a felnőttek (sic!) gyermekrádió-hallgatási statisztikáját mutatta be. (*A Gyermekrádió délelőtti műsorának hallgatottsága és hallgatósága. Az 1973. nov. 1-ei műsorülés vitájába bírálatot írt: Hárs László, Raics István, Nagy Márta TK. Műsorszerkesztőség. 10-11. (MF–017).* *Faggyas Sándor* főosztályvezető kemény szavakkal adták tudtára a TKK-nak, hogy „bennünket egyáltalán nem érdekel, hogy a háziasszony, a délutáni műszakban dolgozó [...] hallgatja, vagy nem hallgatja, és milyen véleményrel van erről a műsorról.” Létezett már akkor 14 éven felüliekről készült ún. ifjúsági panelvizsgálat a felnőtt mellett, de az sem volt alkalmas a gyerekek mérésére. *Vájek Róbert* (a *Harsan* a kürtöző műsorvezető szerkesztő-riportere) ezért *Faggyas* szavaival „háztáji, teljesen tudománytalan kísérletezés”-re kényszerült, hogy hallgatóiról képet kapjon. (*Jegyzőkönyv a Magyar Rádió 1973. november 1-jei műsorüléséről. A Gyermekrádió délelőtti műsorának hallgatottsága és hallgatottsága. Műsorszerkesztőség. 4-5. (MIG–015)*

Bogdán Péter

Adalékok az eszperantó nyelvű tudományos irodalomhoz

Bevezető

A Kulturális Eszperantó Szövetség és az Eszperantó Alapítvány állásfoglalása szerint: az „eszperantó a nemzetektől független, mindenki számára egyenjogú nyelvhasználatot biztosító [...] semleges nemzetközi nyelv.”¹ Azaz „egyenlő esélyeket biztosít, hiszen ez mindenki számára tanult nyelv.”²

„A közhiedelemmel ellentétben az eszperantó nem mesterséges, hanem élő nyelv. A nyelv alapjait (16 nyelvtani alapszabály és körülbelül 900 szó) Lazar Markovics Zamenhof rakta le 1887-ben, de 1905-ben minden szerzői jogról lemondott. Azóta – az Eszperantó Akadémia felügyelete mellett – az eszperantó ugyanúgy fejlődik, mint a nemzeti nyelvek, és már régóta a tömegek által beszélt élő nyelvvé vált.”³ Sőt az is kijelenthető, hogy nemcsak a hétköznapi kommunikációs eszköze, de a tudományos világé is; Magyarországon az Eötvös Loránd Tudományegyetem a Bölcsészettudományi Karon, az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék keretében, eszperantó nyelv és irodalom szakot indított Szerdahelyi István vezetésével már 1966-ban, s ezen eszperantó középiskolai tanárképzés egészen 2007-ig működött is (az alapító halála után Koutny Ilona, majd később Varga-Hasznosits Zsuzsa irányítása alatt).⁴

Ugyanakkor arra is fel kell hívni a figyelmet, hogy miközben az ELTE-BTK a gyakorlatban letette a voksát az eszperantó nyelv élő, és tudományos közegekben hasznosítható volta mellett, a hivatalos magyarországi – tudományos és politikai – elismerés hosszú ideig váratott magára. Még az sem volt egyértelmű évtizedekig, hogy egyáltalán lehet-e nyelvvizsgázni belőle? Az áttörés szabad madarai viszonylag elég későn érkeztek meg.

Az első fontosabb állomás Hábel György kérdése volt a Művelődési Minisztérium felé, amelyben az után érdeklődött, hogy „az egyetemi és pedagógiai főiskolai hallgatók kötelező állami nyelvvizsgájánál lehet-e eszperantó nyelvvizsgát tenni?”⁵ 1986. április 25-én kelt levelében a kulturális tárca akkori osztályvezetője, Pusztay János, úgy fogalmazott: „az eszperantó a többi élő idegen nyelvvel azonos elbírálás alá esik.”⁶

Ezt követően 1999. december 15-én kelt levelében Geecső Tamás az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezetője írta Szilvási

Lászlónak, a Kulturális Eszperantó Szövetség elnökének, hogy: „Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán, az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken 1966 óta működik az Eszperantó nyelv és irodalom B-szak. A szak elnevezése is mutatja, hogy az immár több mint száz éve, világszerte beszélt eszperantó élő nyelv, egy sajátos kulturális közösség nyelve, amelynek gazdag irodalma is van. Az öt kontinensen mintegy 10 millió ember kommunikációs másodnyelve - az anyanyelv mellett. Ugyanakkor számos ember második anyanyelve, oly módon, hogy a szülők otthoni nyelvként egymás között az eszperantót használják. [...] Dr. Bárczi Géza, a jeles magyar nyelvész, aki szintén beszélte és pártolta az eszperantót, és számos dolgozatában, publicisztikájában az eszperantó élő nyelvi voltát bizonyította, igen sokat tett azért, hogy megalakulhasson az egyetemi szak. [...] Az ELTE BTK Tanulmányi és Vizsgaszabályzatában a következők olvashatók: „10.10. Az abszolutórium előfeltétele valamennyi szakon, hogy a hallgató egy élő idegen nyelvből középfokú, egy másik élő idegen nyelvből alapfokú nyelvvizsgálával rendelkezzen.” Az eszperantóból mint élő idegen nyelvből szerzett állami nyelvvizsgát és a kar Idegen Nyelvi Lektorátusán letett egyéb nyelvvizsgát is elfogadják. A szak felvételéhez szükséges alapvizsgát a lektorátus – az érdemjegytől függően alap- vagy középfokú lektorátus! – nyelvvizsgaként ismeri el. A szakon szerzett diploma – szintén az érdemjegytől függően -közép- vagy felsőfokú állami nyelvvizsgálával egyenértékű. Eszperantó nyelvvizsgálával rendelkező oktatóink – a más, élő idegen nyelvekből letett nyelvvizsgákkal rendelkezőkhöz hasonlóan – nyelvpótlékban részesülnek.”⁷

2001-ben, Princz Oszkár, a Magyarországi Eszperantó Szövetség akkori főtitkára részére – az Idegennyelvi Továbbképző Központ a következő állásfoglalást tette közzé az eszperantó nyelv élő jellegével kapcsolatban: „Az Idegennyelvi Továbbképző Központ az állami nyelvvizsga keretei között is és az államilag elismert nyelvvizsga keretei között is az eszperantó nyelvet élő nyelvként vizsgáztatja. Az ITK által beadott akkreditációs anyagban [...] az élő nyelvek között szerepel.”⁸

2004-ben a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete pedig a következőket fogalmazta meg január 6-i ülésén:⁹ „Az MTA Nyelvtudományi Intézetének vezető munkatársainak egybehangzó véleménye az, hogy az eszperantó az élő idegen nyelv kategóriájába tartozik. Ezen túlmenően az eszperantó nyelv jelenlegi állapotát és történetét is figyelembevevő pontosabb leírás és besorolás szerint az eszperantó a.) nagymértékben normalizált, b.) erősen szocializálódott, c.) nem etnikus élő nyelv, amely egy másodlagos nyelvi közösségben minden lehetséges nyelvi funkciót betölt és ugyanakkor közvetítő nyelvként is működik. A fentiek intézetünk tudományos álláspontját tükrözik.”¹⁰

Ennek nyomán 2004. március 29-én Mang Béla – az Oktatási Minisztérium részéről – a következőkről tájékoztatta körlevelében a magyarországi felsőoktatási intézményeket: „Az elmúlt években vitát váltott ki az a kérdés, hogy lehet-e államilag elismert nyelvvizsgát szerezni eszperantó nyelven. A Magyar Tudományos

Akadémia Nyelvtudományi Intézetének 2004. január 6-án kelt állásfoglalása értelmében az eszperantó élő idegen nyelvnek minősül, ezért a szakcsoportokra vonatkozó kormányrendeletekben előírt nyelvi követelmények teljesítéseként elfogadható, akkor, ha a képesítési követelmények nem rendelkeznek konkrétan az általános nyelvvizsga elfogadható nyelvről. A fentiek értelmében az állásfoglalás megszületésének dátumától vonatkozó kormányrendeletekben előírt nyelvi követelmények teljesítéseként elfogadható. Javasoljuk, hogy azon hallgatók esetében, akik tanulmányaikat már befejezték, de az oklevelet nyelvvizsga hiányában nem kaphatják meg, amennyiben eszperantó nyelvből rendelkeznek a megfelelő szintű és típusú nyelvvizsgával, azt fogadjuk el a képesítési követelményekben előírt nyelvi feltétel teljesítéseként.”¹¹

A 21. század második évtizedére az eszperantó mozgalom – tudományos és politikai berkekben – kivívta annak elismerését, hogy a zamenhofi nyelv olyan élő idegen nyelv, amely alkalmas a hétköznapi és tudományos kommunikációra, ennek következtében – legalább is hazánkban – állami nyelvvizsga is szerezhető belőle úgy, hogy ahhoz a különböző főiskolák és egyetemek kiadják a diplomákat (például a 2016/2017-es tanévben a Károli Gáspár Református Egyetemen). Napjainkban már a doktori fokozat is megszerezhető általa, többek között az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán, ha a doktorjelölt rendelkezik például angol (vagy más nemzeti nyelvből) középfokú C típusú, illetve második idegen nyelvként felsőfokú C típusú eszperantó állami nyelvvizsgával.

Ezek a tények rendkívül öröndetesek a magyar eszperantisták számára, ugyanakkor az már kevésbé, hogy a tudományos és politikai elismerés – fentiekben jelzett – mérföldkövei jószerivel ismeretlenek a társadalom többsége előtt, ezért még tudományos körökben is azzal szembesülnek Zamenhof hívei, hogy előítélettel kezelik eszperantó nyelvtudásukat, azaz a nyelv mindennapi használata mellett antidiszkriminációs és ismeretterjesztő tevékenységekre kényszerülnek.

A maga nemében ez az írás is egy olyan mű kíván lenni, amely hozzájárul az eszperantóval kapcsolatos tévhitek eloszlatásához az által, hogy az eszperantó nyelvhasználatának egy bizonyos szeletét: a különböző tudományokban való jelenlétét vizsgálja olyan formában, hogy habár kitér a különböző diszciplínák egyes térrénumaira, a fókuszpontot mégis a pedagógiai tudományok jelentik.

A tudomány nyelve: az eszperantó

1887-től 2016-ig jelentős mértékű tudományos tevékenység zajlott eszperantó nyelven a különböző diszciplínák területén, ennek részletes bemutatására, a jelen tanulmány keretein belül, nincs lehetőség. Érdekes lehet azonban áttekinteni a Kulturális Eszperantó Szövetség és az Eszperantó Alapítvány munkatársai – Szilvási László és Mészáros István – által összeállított, *Tudományos és szakmai*

kiadványok esperantóul című¹² internetes adatbázis alapján, – a teljesség igénye nélkül – azokat a legfontosabb tudományterületeket és résztudományokat, amelyekhez esperantó nyelvű szakirodalom kötődik.

A hivatkozott adatbázis alapján az állapítható meg, hogy Zamenhof nyelvén született írás a tudományszervezésről és a tudománypolitikáról, esperantista kutatók foglalkoztak az irodalmi termeléssel, tárgyalták a szintaktika, szemantika és szemiotika kérdéseit, miközben megjelentek a futuroológia, a kultúra, a művelődés, a prognosztika tárgykörei is.

Ha további területeket keresünk, akkor találunk esperantó nyelvű munkákat a könyvtárügyről, kiállításokról, kongresszusokról, tudományos intézetekről és titkos társaságokról, mint ahogyan találkozunk az újságírás, a filozófia, a pszichológia, a logika, az ismeretelmélet és etika témaköreivel is.

A vallásosság, a buddhizmus, az egyházak, a katolicizmus, az összehasonlító vallástan szintén nem kerülte el az esperantista szakírók figyelmét, mint ahogyan hoztak létre írásokat a kereszténység, a mitológia, a pogányság, a teozófia területein is.

Emellett az érdeklődők találnak esperantóul szakirodalmat a szociológia, a szociográfia és a szociálpszichológia berkeiből, de elmélyedhetnek a politika, a nemzeti kisebbségek, a nemzetiségi kérdések, az államszín, a forradalom, a függetlenség és rabszolgaság, valamint az államelmélet és a terrorizmus világában is.

Az esperantó nyelvű tudományosságban fontosabb terület még: a politikai gazdaságtan, a munka és a munkajoghoz kapcsolható kérdések, a bankügyek, a gazdaságirányítás, de kiemelkedő a jog és jogtudomány, a hadtudomány, a neveléstudomány, a kereskedelem, az idegenforgalom, és az etnográfia is. A természettudomány, a környezet- és természetvédelem, a matematika, valamint a csillagászat, a geodézia, a térképészet és az űrkutatás szintén erősen kultivált területek, de a fizika, a kémia, a geológia, a meteorológia sem elhanyagolt témakörök az esperantista kutatók által.

A biológia, az antropológia, a biológiai kísérlet, a mikrobiológia, a botanika, a zoológia, az orvostudomány, az állatorvostan és a gyógyszerészet területei természetesen szerepelnek az esperantista szakértők érdeklődési körében is, mint ahogyan a technika, az energiagazdálkodás, a mérnöktudományok, a híradástechnika, a bányászat, a vasútépítés, a vízépítés, a világítástechnika sem kerüli el a figyelmüket.

A járművek, a légi és űrhajózási közlekedési technika a modern technikai fejlődések eredményeként kerültek az esperantó nyelvű tudományosság fókuszpontjába, de a mezőgazdaság, a háztartás, az irodaszervezés, a tömegtájékoztatás, a könyvkiadás, a közlekedés esetében is megállapítható, hogy mint a modern kor velejárói szintén érdeklődésre tartanak számot esperantista körökben.

A bélyeggyűjtés, a számvitel, az élelmiszeripar, a kohászat és a könnyűipar, valamint a finommechanika, az építőipar, a művészet és a fényképészet egymástól erősen elütő területek, de tudományáganként mindegyiknek meg van a maga eszperantista kutatója és művelője, mint ahogyan a zene, a nyelvtudomány, a földrajz, a történelem esetében is.

Eszperantó a neveléstudomány egén

Az Eszperantó Alapítvány munkatársai – Szilvási László és Mészáros István – *Tudományos és szakmai kiadványok eszperantóul*¹³ címmel készített szakirodalmi összefoglalója alapján a neveléstudomány legfontosabb kulcsfogalmai szó szerinti átvétellel – eszperantó nyelven – a következőképpen formálódnak:

Nevelés általában (Edukado ĝenerale); Felnőttképzés (Andragogio); Főiskolák (Ĉeflernejoj); Didaktika (Didaktiko); Nevelési alapformák (Edukaj bazaj formoj); Szakképzés (Fakedukado); Iskolán kívüli szakkörök (Fakrondoj eksterlernejoj); Családi nevelés (Familia edukado); Általános iskolák (Ĝeneralaj lernejoj); Nevelés története (Historio de edukado); Óvodák (Infanĝardenoj); Intézeti, kollégiumi nevelés (Institucia edukado); Kultúrotthonok (Kulturhejmoj); Gyógypedagógia (Kuracpedagogio, difektologio); Iskolai nevelés (Lerneja edukado); Iskolapolitika (Lerneja politiko); Iskolaegészségügy (Lerneja sanitario); Iskolai épületek (Lernejoj); Taneszközök (Lerniloj); Szabadegyetemek (Liberaj Universitatoj); Középiscolák (Mezlernejoj); Az iskolai és az oktatómunka megszervezése (Organizo de lerneja kaj edukada laboro); Neveléslélektan (Pedagogia psikologio); Pedagógiai szociológia (Pedagogia sociologio); Pedagógia (Pedagogio); Személyiség formálása (Personecformigo); Felnőttoktatás (Plenkreskula edukado); Népművelés (Popoledukado); Közoktatásügy (Publikinstruado); Tudományos diákkörök (Sciencaj fakrondoj de lernantoj); Diákélet (Studenta vivo); Egyetemek (Universitatoj).¹⁴

Ezek a szakszavak és szakkifejezések egyben lefedik azt a pedagógiai tartalmat is, amely elérhető eszperantó nyelven napjainkban. A *Tudományos és szakmai kiadványok eszperantóul* című összefoglaló neveléstudományi része megközelítőleg ötven olyan szakcikket és szakkönyvet sorol fel, amelynek témaköre a pedagógia világába tartozik.

A reformpedagógiák tárgyköréből Célestin Freinet-től egy lefordított szakirodalmat találunk: *La diroj de Mateo* (Máté mondásai) címmel,¹⁵ de találunk magáról a pedagógusról is két összefoglaló művet *Iu instruisto: Célestin Freinet: Pri la vivo kaj metodoj de fama pedagogo* (Egy tanár: Célestin Freinet: Egy híres pedagógus életéről és módszereiről) címmel,¹⁶ valamint Michel Barré-től a *Freinet kaj moderna edukado: Enkonduko al la ideoj de franca pioniro pri libera, sinesprima eduko de infanoj* (Freinet és a modern nevelés: Bevezetés egy francia reformernek a gyermekek szabad és önkifejező neveléséről szóló eszméibe) című művet.¹⁷

Fontos szakirodalom az 1932-ben Hillar Sakaria tollából kiadott *Enkonduko en la Pedagogion* (Bevezetés a pedagógiába) című alkotás,¹⁸ mint ahogyan a K. Söderbergnek a *Scienca Revuoban* (Tudományos Szemle) 1955-ben megjelent *Demokrata edukado* (Demokratikus nevelés) című szacikke is.¹⁹

Szintén az 1908-tól létező *Scienca Revuo* (Tudományos Szemle) foglalkozott matematikai kérdésekkel az 1959-ben megjelent *Evitindaj majbonaj sekvoj de la matematika lernado* (A matematika tanulásának elkerülendő rossz következményei) című írásban,²⁰ vagy az 1966-ban megjelent *Modernizado de la instruado pri matematiko* (A matematikatanítás modernizációja) című publicisztikában,²¹ valamint 1971-ben a *Moderna matematiko en japana elementa eduko* (Modern matematika a japán alapfokú oktatásban) című összefoglalóban.²²

Az eszperantó mozgalomban nem ritka jelenség, hogy az eszperantista szülők a hétköznapi életben Zamenhof nyelvén kommunikálnak egymással, amelynek következtében a gyermekük eszperantó anyanyelvűvé is válik, éppen ezért az általános érvényességen túl az eszperantó mozgalom tagjai számára sem mellékes, hogy e témakörben is született pedagógiai írás *Denaska dulingveco; Konsiloj por gepatroj; Respondoj al la plej oftaj demandoj koncerne dulingvan edukadon de infanoj* (Született kétnyelvűség; Tanácsok szülőknek, Válaszok a gyermekek kétnyelvű nevelését érintő leggyakoribb kérdésekre) címmel.²³

Az eszperantó nyelvű pedagógiai irodalomban (fordításban) jelentek meg más írások is, például A. Ferrière tollából az *Estonta eduko* (Jövőbeli nevelés), valamint a *Kiel eduki niajn infanojn?* (Hogyan neveljük a gyerekeinket?) összefoglaló címmel, de a neveléstudomány területén nem maradhatott ki Janusz Korczak munkássága sem, amennyiben (szintén fordításban) eszperantó nyelven is adtak ki tőle gondolatokat *Reguloj de vivo (Pedagogio por infanoj kaj junularo)* [Az élet szabályai (Pedagógia a gyermekekért és az ifjúságért)] címmel.

Az ötven mű között találunk olyan alkotást, amely a tömegkommunikációs eszközök használatával foglalkozik az eszperantó nyelv tanításában (*Amasmedioj en la instruado de Esperanto* – Tömegmédia az eszperantó tanításában), interjút Polgár Lászlóval (*Eduku geniulon! – Intervjuo de Endre Farkas kun László Polgár; la patro de la fenomenaj ŝakludistinoj Polgár* – Nevelj zsenit! – Farkas Endre interjúja Polgár Lászlóval és a tüneményes sakkozó Polgár-lányokkal), informatikai szakoktatásról szólót *Faka instruado en prikomputilaj fakaj mezlernejoj en Hungario* – Szakoktatás informatikai szakközépiskolákban Magyarországon), vagy a fizikatanítás hibáival foglalkozó művet (*Eraroj en la instruado de fiziko* – Hibák a fizikatanításban).

További témakörök a *Scienca Revuo*-ban (Tudományos Szemle), amelyet az eszperantó nyelvű pedagógiai szakirodalom lefed: *Kiel apartoj helpas instrui fremdajn lingvojn?* (Hogyan segítenek a berendezések az idegen nyelvek tanításában?), *Kio estas andragogio?* (Mi a felnőttképzés?), *Problemoj pedagogisciencaj*

(Neveléstudományi problémák), *Realaj kaj fiktivaj vortoj* (Valódi és fiktív szavak), *Speciala metilernejo en Sadska* (Speciális szakmunkás iskola Sadská-ban).

Az eszperantista neveléstudomány a következő szakcikkekben foglalkozott a Vietnámi Demokratikus Köztársaság pedagógiai gyakorlatával és kérdéseivel: *Ĝenerala instruado en V.D.R* (Általános oktatás a Vietnámi Demokratikus Köztársaságban), *Vjetnama kaj ĝia utiligo por la supera instruado en V.D.R.* (A vietnámi nyelv és annak hasznosítása a Vietnámi Demokratikus Köztársaság felsőoktatásában).

Összefoglalásképpen az eszperantó nyelv neveléstudományi területen való hasznosításáról az mondható el, hogy habár rendkívül kevés a tudományos közlemények száma Zamenhof nyelvén, az mégis biztonsággal kijelenthető, hogy az eszperantó alkalmas a pedagógia különböző területeinek művelésére, s ennek csak egyetlen akadálya van, hogy olyan előítéletek vesznek körül, amelynek következtében a neveléstudományt csak kevesen művelik ezen a nyelven.

Mégis öröm az örömben, hogy napjainkban is akad olyan közoktatási szakértő, neveléstudós a lengyel Przemysław Paweł Grzybowski személyében, aki eszperantóul is közzéteszi a legmodernebb pedagógiai területeket érintő írásait, mint például a következőket: *Ankaŭ vi estas Fremdulo! – Malgranda traktato pri interkultura edukado kaj pri Esperanto kiel ilo de ĝi* (Te is Idegen vagy! – Kis értekezés az interkulturális nevelésről és annak eszközéről, az Eszperantóról),²⁴ *Renkontoj kun Diferenculoj – Rakontoj por interkultura edukado* (Találkozások Másokkal – Mesék az interkulturális neveléshez),²⁵ *Soloj kun Dio de Janusz Korczak*²⁶ (Szólóban Janusz Korczak Istenével)²⁷.

Hivatkozások

www.eszperanto.hu

<http://www.eszperanto.hu/magyar2.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

<http://www.eszperanto.hu/viva-1.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

<http://www.eszperanto.hu/viva-2.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

<http://www.eszperanto.hu/viva-3.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

<http://www.eszperanto.hu/viva-4-2.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

<http://www.eszperanto.hu/viva-5.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

<http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

(letöltés ideje: 2016.06.26.)

<http://www.ipernity.com/doc/32119/album/768966> (letöltés: 2016. 06. 27.)

<http://alknyelv.elte.hu/SzerdahelyiIstvan.htm> (letöltés: 2016. 07. 24.)

<http://alknyelv.elte.hu/atanszektortenete.htm> (letöltés: 2016. 07. 24.)

<http://www.eszperanto.hu/viva-4.htm> (letöltés: 2016. 07. 24.)

Jegyzetek

- 1 *A szerző az MTA TK Kisebbségkutató Intézetének tudományos segédmunkatársa. Email:bogdan.peter@tk.mta.hu
<http://www.eszperanto.hu/magyar2.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)
 - 2 <http://www.eszperanto.hu/magyar2.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)
 - 3 <http://www.eszperanto.hu/magyar2.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)
 - 4 <http://alknyelv.elte.hu/SzerdahelyiIstvan.htm> és <http://alknyelv.elte.hu/atansektortenete.htm> (letöltés: 2016. 07. 24.)
 - 5 <http://www.eszperanto.hu/viva-3.htm> (letöltés: 2016.06.26.)
 - 6 Hábel György levelezése a Művelődési Minisztérium osztályvezetőjével, Dr. Pusztay Jánossal [<http://www.eszperanto.hu/viva-3.htm> (letöltés ideje: 2016. 06. 26.)]
 - 7 Dr. GECSŐ Tamás (ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék) állásfoglalása a Kulturális Eszperantó Szövetség elnökének, Szilvási Lászlónak az eszperantó nyelv élő nyelvi voltáról [<http://www.eszperanto.hu/viva-1.htm> (letöltés ideje: 2016. 06. 26.)]
 - 8 A Magyarországi Eszperantó Szövetség főtítkárnak, Princz Oszkárnak a levelezése Dr. Galló Andrással, az Idegennyelvi Továbbképző Központ igazgatóhelyettesével az eszperantó élő nyelvi voltáról [<http://www.eszperanto.hu/viva-3.htm> (letöltés: 2016.06.26.)]
 - 9 Az Oktatási Minisztérium Szilvási Lászlónak, a Kulturális Eszperantó Szövetség elnökének, küldött állásfoglalása az eszperantó élő nyelvi voltáról [<http://www.eszperanto.hu/viva-4.htm> (letöltés ideje: 2016. 07. 24.)]
 - 10 A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének állásfoglalása Székely Csaba részére az eszperantó élő nyelvi voltáról [<http://www.eszperanto.hu/viva-5.htm> (letöltés ideje: 2016. 06. 26.)]
 - 11 Az Oktatási Minisztérium 9884-1/2004. számú körlevele a felsőoktatási intézmények számára az eszperantó élő nyelvi voltáról, és ennek nyomán a diplomák kiadhatóságáról azon érintettek körében, akik rendelkeznek a megfelelő szintű és típusú eszperantó (mint élő idegennyelvből tett) nyelvvizsgával. [<http://www.eszperanto.hu/viva-4-2.htm> (letöltés ideje: 2016. 06. 26.)]
 - 12 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 27.)
 - 13 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 27.)
 - 14 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)
 - 15 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)
- Az 1951-ben Franciaországban kiadott Freinet mű eredeti címe: *Les dits de Matheiu*. Az 1996-ban megjelent, Pukánszky Béla és Németh András által jegyzett

Neveléstörténet tankönyv: *Bölcs Mátyás mondásai*-nak fordítja, de filológiaiilag pontosabb a Kemény Gábor Iskolaszövetség 1991-es kiadása és fordítása: *Máté mondásai* címen.

16 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

17 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

Az eredetileg idézett mű (Freinet kaj moderna edukado: Enkonduko al la ideoj de franca pioniro, pri libera, sinesprima eduko de infanoj) címében a „reformer” szó helyett „pioniro = úttörő” szerepel, mégis „reformer”-nek fordítottam, tekintettel arra, hogy az „úttörő” szó történeti kontextusa inkább a kommunizmus ideológiájához kötődik, mint ahhoz a Freinet-t körülvevő társadalmi-politikai környezethez, amelyben az „úttörő” szónak „reformer” jelentése van.

18 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

19 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

20 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

21 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

22 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

23 <http://www.eszperanto.hu/szakkonyvek/tudomanyos-es-szakmai-konyvek-eszperantoul.htm> (letöltés: 2016. 06. 26.)

24 <http://www.ipernity.com/doc/32119/album/768966> (letöltés: 2016. 06. 27.)

25 <http://www.ipernity.com/doc/32119/album/768966> (letöltés: 2016. 06. 27.)

26 Eredetileg Grzybowski, P.P. (2007) Janusz Korczak: *Sole kun Dio. Preĝoj de tiuj, kiuj ne preĝas / O sós com Deus. Orações dos que nao oram* Editora Comenius, Bragança Paulista 2007 (tłumaczenie na Esperanto dzieła J. Korczaka «Sam na sam z Bogiem. Modlitwy tych, którzy się nie modlą»)

Janusz Korczaknak a „Sole kun Dio. Preĝo de tiuj, kiu ne preĝas” (Egyedül Istennel – Azok imája, akik nem imádkoznak) címmel eszperantó nyelvű fordított munkája nem azonos Przemysław Paul Grzybowski „Soloj kun Dio de Janusz Korczak” című művével. A „Sole kun Dio. Preĝo de tiuj, kiuj ne preĝas” című munka Janusz Korczak műve, míg a „Soloj kun Dio de Janusz Korczak” című alkotás Przemysław Paul Grzybowski Korczak-fordításait tartalmazza, amelyben Janusz Korczak életéről és munkásságáról is találunk egy eszperantó nyelvű összefoglalót, mindamellett, hogy ez a kötet is közli Korczak „Sole kun Dio. Preĝo de tiuj, kiuj ne preĝas” című alkotását.

Ami a címek fordítását illeti: A „Sole kun Dio. Preĝo de tiuj, kiuj ne preĝas” (Egyedül Istennel – Azok imája, akik nem imádkoznak) című Korczak mű személyes,

Istenhez szóló, imákat tartalmaz különböző foglalkozású, társadalmi státuszú emberek részéről, amit Przemyslaw Paul Grzybowski úgy ír át: Szólóban Janusz Korczak Istenével (Soloj kun Dio de Janusz Korczak), ugyanis miközben az eszperantó „sole” szó: „egyedül”-t jelent, aközben a „solo” jelentése nemcsak az, hogy „egyedüliség”, hanem olyan árnyalatokat is tartalmaz, mint a zenei szaknyelvben honos „szólójáték” és a „magánszólam”. Przemyslaw Paul Grzybowski „magánszólam”-oknak, „szólójáték”-oknak tekinti (zenei szakszóval) a személyes imákat, ezért a „sole” és „solo” kifejezések közötti eltérést akkor lehetett a legjobban visszaadni, ha Przemyslaw Paul Grzybowski „Soloj kun Dio de Janusz Korczak” című művét úgy fordítottam le magyarra, hogy „Szólóban Janusz Korczak Istenével”. Az eredeti többes számot („szólókban”) nem lehet érvényesíteni a magyar nyelvben, de ez az árnyalatnyi különbség nem is fontos. ugyanis a „Szólóban Janusz Korczak Istenével” visszaadja a többes számot is.

27 <http://www.ipernity.com/doc/32119/album/768966> (letöltés: 2016. 06. 27.)

Bohán Mariann, Nagy Ágnes

Gondolatok a fekete pedagógiáról

A „fekete pedagógia” nagyon sejtelmes kifejezés. Hosszú pedagógiai tanulmányaink során még csak nem is hallottuk ezt a jelzős szerkezetet, neveléstudományi doktorandusz hallgatóként találkoztunk vele először egy kurzus során. Aki a mindennapjait a pedagógiai folyamatok állandó mozgásában éli, az az ember mindenképpen felkapja a fejét egy ilyen kifejezésre, mi sem tettük ezt másként. S így egy izgalmas, még talán annyira nem felfedezett területére léptünk a neveléstudománynak. Bár a kifejezés a tudományban nem számít réginek (1977), mégis elég idős, hogy már legyenek tapasztalataink ezen a téren. Katherina RUTSCHKY nevéhez fűződik ez a jelzős szerkezet, aki 1977-ben megjelent *Schwarze Pädagogik* című szemelvénygyűjteményében fejti ki gondolatait a gyermekek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő felnőttek viselkedéséről. A gyermekek sokszor alárendelt helyzetben vannak egy nevelési szituációban – legyen az családon belül vagy intézményi keretek között –, és észre kell vennünk, ha egy nevelői szerepben tetszelgő felnőtt visszaél a pozíciójával. (RUTSCHKY, 1977)

De mi is pontosan az a „fekete pedagógia”? Talán mindenki számára egyfajta sötét, lehangoló dolgot sugall a kifejezés, hiszen nem jellemző, hogy a pedagógiához ilyesfajta negatív jelzőt párosítsunk. VINCZE László, aki Magyarországon először foglalkozott ezzel a témával, úgy tartja, hogy a fekete pedagógia nem fő vonala a nevelés történetének. Fény mellett az árnyék. Számolnunk kell vele. Ha nem szólunk róla, hamis képet adunk a nevelés történetéről. (VINCZE, 1991, 213. o.) S ahogyan haladunk előre az ezredforduló felé, láthatjuk, hogy egyre többen foglalkoznak ezzel a kérdéssel, értelmezik újra, tisztázzák a fogalom mögött rejlő tartalmat. PUKÁNSZKY Béla a következő fogalommal él: „A »fekete pedagógia« kifejezést újabban a gyermek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron ésszerűsíteni akaró törekvések jelölésére alkalmazzák, melyek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve egyre sűrűbben bukkannak fel a pedagógiai szakirodalomban.” (PUKÁNSZKY, 2001. 131. o.) KRUMM szerint a fekete pedagógia az a negatív kommunikációs tevékenység, mely legalább fél vagy egy éven keresztül, legalább heti egy gyakorisággal fordul elő. (KRUMM, 2003. 33. o.)

HUNYADY-NÁDASI-SERFŐZŐ „Fekete pedagógia” című könyvében összegezve minden eddigi gondolatot, így fogalmazza meg a fekete pedagógia lényegét: „a tudatos és nem-tudatos pedagógiai hatásrendszerből származó olyan közös diszfunkcionális részhalmaz, amely időben távolra ható módon is negatív nyomot hagy a neveltben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyezteti, vagy éppen sérülést okoz, s amely spontánul vagy támogató körülmények között felidézhető.” (HU-

NYADY-NÁDASI-SERFŐZŐ, 2006. 14. o.) A szerzők szerint a „fekete pedagógia” hatásrendszer, s ennek alapján:

- *„lehet része a céltudatos, tervszerű nevelési hatásrendszernek, de nem szűkíthető arra,*
- *lehet része a nem tudatos, látens „rejtett tantervi” hatásoknak, de nem szűkíthető arra,*
- *lehet sajátossága a kommunikációs tevékenységnek, de nem szűkíthető arra,*
- *a folyamatosság, a rendszeres előfordulás nem szükséges ismérve a fekete pedagógiai hatásnak, akár egyszeri előfordulás is elegendő lehet.”*(HUNYADY-NÁDASI-SERFŐZŐ, 2006. 14. o.)

Ezek alapján tehát már láthatjuk, hogy a „fekete pedagógia” a pedagógiai ártalmak egy csoportjába tartozik. Persze ezek hatásuk jellegétől függően változó mélységűek.

S mivel újszerűen hatott ránk ez a kifejezés, úgy változott, formálódott vizsgálódásunk fő irányvonala is, s így az elméleti vonal megismerése után érdeklődésünket a gyakorlati oldal felé fordítottuk. A kutatásunknak két fő célja volt. 1. Olyan gyakorló pedagógusok „fekete pedagógiai” tapasztalataival ismerkedjünk meg, akik hosszú évek óta a pályán vannak és feltehetőleg számos olyan hatás érte őket, melyek lenyomatot hagytak bennük. S, hogy milyen hatások is lehetnek ezek – céltudatos nevelési hatás, „rejtett tantervi” hatás, folyamatos vagy talán egyszeri hatás – erre kerestük a választ. 2. Valamint célunk volt feltérképezni a pedagógusok „fekete pedagógiával”, mint fogalommal kapcsolatos gondolataikat, gondolatértéképén rögzítve. Mintaválasztásunk alapvetően megítélésen alapuló szakértői kiválasztás, a célunkban megfogalmazott szempontoknak megfelelően. A vizsgálat interjúzási szakaszában egy budai általános iskolában dolgozó, egy alsó és egy felső tagozatos pedagógust kérdeztünk meg. A gondolatterképeket hozzáférések alapon gyűjtöttük be, a vizsgálati mintát így összesen 41 fő alkotja. Az interjúalanyok jellemzői, szocioökonómiai státusza alapvetően különbözik. Míg az alsós tanító (későbbiekben lásd J.) első generációs értelmiségi családban született, addig a felsős tanár (későbbiekben lásd K.) orvos, mérnök, pedagógus felmenőkkel rendelkezett. Mind a két pedagógus a 60-as években született, de J. egy kétgyermekes család nagy korkülönbséggel érkező harmadik gyermeke volt, K. pedig egyke. A pedagógia, a tanítás nem volt ismeretlen világ számukra, hisz mind a két interjúalanyunk pedagóguscsaládból származik. J. édesanyja és mindkét lánytestvére is pedagógus, K. pedig nagyszülei örökségét vitte tovább. A vizsgálati személyek iskolai végzettségét tekintve is eltérő, J. tanítóképzőt végzett vizuális nevelés műveltségterületen, szakvizsgázott, valamint számtalan továbbképzésen vett részt az elmúlt 30 évben. K. a Tanárképző Főiskolán végzett ének-zene, karvezetés szakon, majd elvégezte az angol szakot, később ének-zenei végzettségét kiegészítette egyetemi szinten, továbbá ő is rendelkezik szakvizsgával. Az interjúzás – körül-

ményeit tekintve – ideálisnak mondható: az interjúalanyok kötetlen beszélgetés keretében számoltak be élményeikről egy helyen, egy időben (az egyik pedagógus otthonában), mintegy fókuszcsoporthoz interjú formájában. Az interjúzás tehát nyugodt, barátságos, felszabadult légkörben zajlott. Az interjúalanyok olykor egymás gondolatait befejezve támogatták, segítették egymást egy-egy történet pontos felidézésében. S bár a vizsgálat elején aggályok merültek fel az azonos tantestületből érkező pedagógusok őszinte és nyílt történet mesélése kapcsán, úgy gondoljuk, hogy ez nem hogy negatívan befolyásolta volna a vizsgálat sikerességét, hanem, megerősítette a cselekmények láncolatának reprodukálását. Az interjúkérdéseket három nagy kérdéskörre osztottuk fel: a pedagógusokkal kapcsolatos háttér-információk feltárására vonatkozó kérdésekre; a gyermekkorhoz kapcsolódó „fekete pedagógiai” élményekre; valamint a pedagóguspályájukhoz fűződő résztvevő vagy szemlélő szerepben átélt eseményekre. Ennek alapján a kérdéskörökben megfogalmazott konkrét kérdések a következők:

Háttérinformációk

- Hol és mikor született?
- Milyen családban nőtt fel?
- Mi volt szüleinek, gondviselőinek foglalkozása?
- Van-e testvére?
- Meséljen a legkedvesebb gyermekkori emlékéiről!
- Milyen iskolai végzettségei vannak?
- Hány éve van a pályán? Mi motiválta a pedagógus pályára?

„Fekete pedagógia” - gyermekkorhoz kapcsolódó

Kérem, meséljen el egy vagy több olyan, máig el nem felejthető sérelmet, amely iskolás évei alatt érték!

Derüljenek ki a következők:

- maga az eset és következményei
- az eset szereplői
- iskolatípus
- iskolafenntartó
- település

„Fekete pedagógia” – pályájához kapcsolódó

- Szakmai életútja alatt résztvevője vagy külső szemlélője volt-e hasonló sérelmeknek?
- Hogyan emlékszik vissza ezekre? Meséljen a sérelmet okozóról és az elszenvedő alanyról!

Az interjúalanyok válaszait kronologikus rendbe állítottuk össze, kezdve az óvodáskortól.

Gyermekkori sérelmek – elszenvedők	
Óvodás kor	
J. (alsós tanító)	K. (felsős tanár)
<p>„Kelj fel, Jancsi”-nak hívta az óvónéni, mivel nem tudott egy helyben lenni. 5 évesen meglépett az óvodából, mivel izgágasága miatt fenyegette az óvónéni, hogy jön a kukásautó, és elviszi. Elmondása szerint is nagyon élénk volt, de mondta, hogy ő nem várja meg a kukásautót, így inkább elment az óvodából. „Átszökött” édesanyjához az óvoda mellett lévő iskolába.</p> <p>Következménye nem volt, édesanyja szerette házon belül, otthon megoldani az ilyen helyzeteket.</p>	<p>Az interjúalany óvodáskori sérelmeiről nem számolt be.</p>
Általános iskola	
<p>1-2. osztály: nagyon sokat unatkozott, mivel már iskolás kora előtt megtanult olvasni és írni. Az osztályfőnöke, mivel a másik osztályban édesanyja lett volna, utólagosan, mint pedagógus elmondhatta, hogy nem tudott differenciálni.</p> <p>3-4. osztály: temperamentumos osztályfőnök, önmagát adta.</p> <p>„Az megfogalmazódott bennem, ha gyerekeim lesz, nem fog velem egy iskolába járni.”</p> <p>Rengeteg hátrányát érezte annak, hogy abba az iskolába járt, ahol édesanyja tanít. 5. osztályban egy fiatal orosz tanárnő tanította, aki 11 db egyest osztott ki neki egy hónap alatt. „Így bosszulta meg”, hogy az édesanyja a munkaközösség vezetője volt.</p>	<p>Alsó tagozatos emlék, bár elmondása szerint tudták, hogy nem a személyük ellen szól.</p> <p>Szigorú, tartózkodó, „úrinő” tanítójuk volt. Furcsa volt gyerekként látni, hogy szünetben mindig kólát és süteményt fogyasztott.</p> <p>„Nem szerettük, távolságtartó volt nagyon.”</p> <p>Személy szerint nem volt rossz emléke vele.</p>
Gimnázium	
<p>Gimis osztályfőnök: „volt, hogy jó órákat tartott, de volt, hogy őrzöngött, toporzékol.” Sorra megszégyenítette az embereket.</p> <p>Volt olyan eset, hogy a pedagógusnak nem sikerült a vezetés vizsgája, így sorra egyesre feleltette a diákokat.</p> <p>„Mindenhol megalázta az embert!”</p> <p>Mindössze 2-3 felelet volt, amire úgy emlékezett vissza, hogy az osztályfőnöke megdicsérte. Mint például, mikor versmondó versenyre ment, és dicsőséget hozott számára.</p> <p>Gimnáziumi művelődéstörténet tanárról: „mai napig járok múzeumban, neki köszönhető.”</p> <p>Ének-karmester: 3 évig járt, utána otthagyta, mert nagyon kemény volt. Rossz érzés volt, mikor külföldön volt fellépésük és a pedagógus szerette, ha a szálláson a fiatal lányok a közelében vannak.</p> <p>Testnevelő tanár: nem volt egy atléta. Ezt sokszor meg is jegyezte.</p> <p>„Vezetéknév, maga lisztes zsák.”</p> <p>Idegen nyelv tanár: francia szakra járt, de olyan osztályba, ahol a többség jól beszélt, így ő nem mert megszólalni. Majd a gimnázium utolsó 2 évében külön francia órákra járt, így jól teljesített. A külön órákról mindössze az érettségi előtti percekben értesítette a tanárát, aki ezt azzal „hálálta meg”, hogy egy kegyelem pont hiányában csak négyest adott neki.</p> <p>Felsőoktatás:</p> <p>Tanítóképzőn: az egyik oktatója szexista megjegyzéseket tett a lányok felé.</p> <p>„Elvinném magát női biciklin, a vázon a szomszédba.”</p> <p>Nála a vizsga reggel 8-16-ig tartott. S közben elküldte a lányokat a kisboltba kolbászáért.</p>	<p>Gimnázium – angol tanár: Rendkívül szigorú, magázott:</p> <p>„Bármennyire is szeretné, soha nem fog megtanulni angolul!”</p> <p>Nagyon igyekezett, de mindig 3-as volt nála. A kórusban is együtt énekeltek, de mivel a diákja volt, így magázta. Fura volt számára, nem tudta, hogyan kezelje. Inkább tartózkodó volt.</p> <p>Később elmondta neki, hogy angol tanár lett, de nem reagált, talán nem emlékezett.</p>

1. táblázat: Gyermekkori sérelmek - elszenvedők

A következő táblázatban mint szemlélők beszéltek gyermekkori sérelmekről.

Gyermekkori sérelmek – szemlélők	
J. (alsós tanító)	K. (felsős tanár)
2 osztálytársat (gyengébb képességűek) nagyon bántották a tanárok. Ő ezt utálta, de nem tett, nem tudott semmit tenni.	Konkrétan nem emlékszik vissza, hogy minek volt szemtanúja: „Biztos találkoztam vele és akkor biztos együttérzés volt és összefogtunk vele a tanár ellen.”
Gimnázium: Egymásra odafigyelés, kihúztuk egymást a csávéból.	

2. táblázat: Gyermekkori sérelmek - szemlélők

Pedagógusként is voltak szemlélői „fekete pedagógiai” eseteknek, melyekre általánosan jellemző, hogy semmilyen következménnyel nem járt, és általában hallomásból, az adott pedagógus elmeséléséből értesültek róla.

Pedagógusként szemlélők	
J. (alsós pedagógus)	K. (felsős tanár)
Ének szakos tanító: kemény volt, vasfegyelem. Az ő kórusában volt, akik csak tátoghattak. Szülők petíciót nyújtottak be ellene. Ha a tekintetük nem volt rajta, üvöltött. „Emberileg nagy nulla, de szakmailag OK.”	Alsós kolléganő, ének szak: megalázás – be is pisiltek, durva hangnem, félelem. Rettegtek tőle. „Hangnem, és ahogy nézte őket... Fenyegetőzött.”
A kolléganő osztályába járt egy érzékeny kislány – rettegett, üvöltött, el is vitték másik iskolába. Majd, amikor az igazgató gyerekeit is tanította, akkor szóltak neki, és el is tanácsolták még nyugdíj előtt, holott tudták, hogy 20 éve csinálta ezt.	Kolléga: bement órára, a gyerekek rendetlenkedtek. Egy kislány a kuka körül volt éppen, akinek büntetésként a kukában ülni kellett lennie az óra végéig.
Kolléga: mindig a más osztályát szerette. Beskatulyázás, lehülyézés. Feljelentés, fegyelmi, 1 évig nem kaphatott osztályt, és most ő a mesterpedagógus. „Kicsinálom, megszívatom.”	Vigyázz állás, jelentés: egy valaki rendetlenkedett → tornagyakorlatokat kellett csinálnia, mindenki nevetett rajta. (kolléga elmondása)
„öreg lány”: „biztatta a gyerekeket, hogy árulkodjanak egymásra, kimondottan azt dicsérte, aki mószorolta a másikat.” Az egyik kislány tanítványa Angliába került, ahol ezt a fajta magatartásformát nem fogadták el, így megverték osztálytársai, melyet, mintha észre sem vettek volna a pedagógusok, ezzel kifejezve helyeslésüket, utána édesapja is elmondta neki, hogy ezt már hamarabb meg kellett volna kapnia.	Alsós kislány: a WC-ben mindig letolta a nadrágját és a popsiját mutogatta. A tanító is megtudta ezt, és nagyon mérges lett. „Ha ilyen bátor vagy, itt a teremben a gyerekek előtt is tedd meg.” A szülők nagyon felháborodtak, és elvitték a gyermeket másik iskolába, úgy, hogy a testvére ott maradt. A következménye szóbeli figyelmeztetés volt a pedagógus részére.

3. táblázat: Pedagógusként szemlélők

Az interjú során kíváncsiak voltunk arra is, hogy mint pedagógusok tudnak-e olyan esetről, mikor ő maguk voltak okozói gyermekek sérelmeinek.

Pedagógusként okozók	
J. (alsós pedagógus)	K. (felsős tanár)
„Elhangoznak az ember szájából olyanok, amit szégyell...”	„addig volt jó, amíg nem voltál itt”
<p>Egyszer egy pofon, de soha többet. Még az elején történt. Olyan fiúkat tettek egy osztályba, akiket kértek, hogy ne.</p> <p>Gazdag szülők, nagyon csúnyán beszélt, elkérte az ellenőrzőt, majd odadobta neki a gyerek: „nesze, b....”</p> <p>Apuka: Milka csokit hozott neki, mondván, nem lesz több gondja a gyerekkel.</p> <p>„A gyerek rájött, hogy én figyelek rá.”</p>	

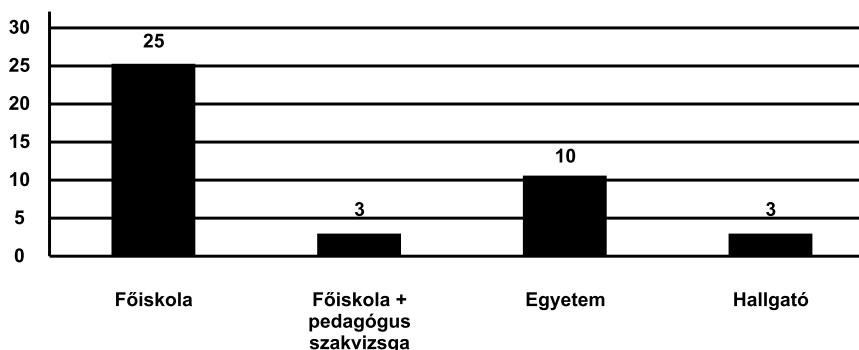
4. táblázat: „Elindítanak benned egy folyamatot, hogy Te is rossz vagy!”

Az előző sorban olvasható mondat, melyet az egyik interjúalany mondott, érzékelteti számunkra, hogy valóban milyen nagy súlya van az elszenvedett, vagy akár csak szemlélőként észlelt sérelmeknek.

A válaszokat elemezve összességében elmondhatjuk, hogy mindkét esetben előfordult a sérelem típusaként: megalázás, megszégyenítés és fenyegetés is – sok esetben verbális agresszió formájában. Az osztályfőnök személye szintén erős emlékeket idézett az alanyoknál. Az órai, vagy tágabban, az iskolai rendetlenkedésre pedig általában valamiféle büntetés volt a válasz. Szemlélőként mindketten az összefogást, az egymásért való kiállást említették, mint diákok felől érkező reakció, még ha konkrét esetet nem is tudtak felidézni. A pedagógusok által megfogalmazott történetek mind szemléltetik azt, hogy a fekete pedagógiai hatások milyen messzire nyúlnak egy ember életében, milyen károkat okozhatnak a pedagógusok tudatos vagy éppen nem-tudatos cselekedeteikkel, kommunikációjukkal. De a történetek sejtetik azt is, hogy ezek a tettek általában nem céltudatos nevelési eszközök.

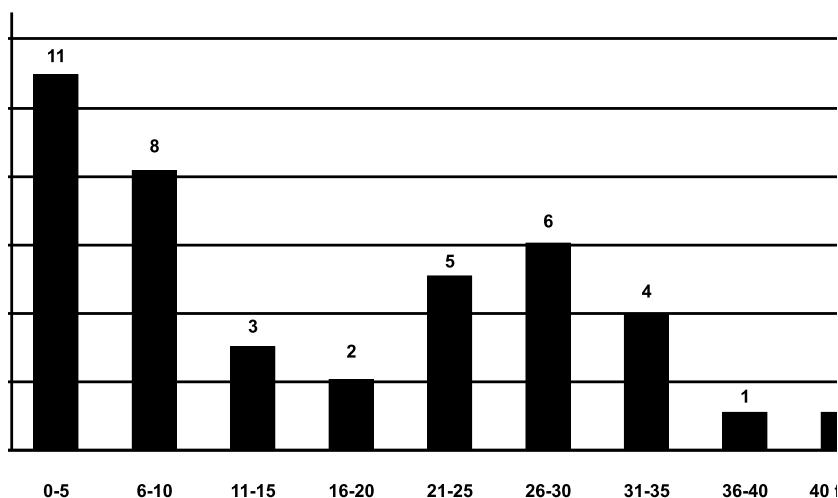
A vizsgálódásunk másik kulcskérdése, hogy a pedagógustársadalom mit tud a „fekete pedagógiáról” és annak hatásairól. Gondolattérképen rögzítve kértünk gondolatokat, fogalmakat, megjegyzéseket a pedagógusoktól, s ezeket összegyűjtve, összegeztük a kapott eredményeket. A gondolattérkép egy bizonyos témakörrel kapcsolatos gondolatainknak, ismereteinknek vizuális megjelenítése (GYAR-MATHY, 2001). Egyedi, mivel mindenki a saját gondolkodása szerint készíti el. Gondolattérképet sok helyen alkalmazhatunk, jelen esetben a *fekete pedagógia*-hoz kapcsolható fogalmak feltérképezéséhez használtuk. Mennyiségi és minőségi elemzést végeztünk, ahol tanulmányoztuk a központi fogalom összetevőit: mely kifejezések jelentek meg legtöbbször, és milyen tagoltságban.

Hozzáféréseken alapon a mintát 41 fő alkotja. A vizsgálatban résztvevők nemi eloszlása: 37 nő és 4 férfi. Független változóként jelent meg emellett az iskolai végzettség, pályán eltöltött évek száma, illetve a beosztás. Végzettséget tekintve legnagyobb számban a főiskolát végzettek jelentek meg, összesen 25 fő, akik a minta 60,1 %-át jelentik. Nagyjából a vizsgálatban résztvevők egy negyede egyetemen folytatta és fejezte be tanulmányait; 3 fő a főiskolai végzettség mellett pedagógus szakvizsgával is rendelkezett, illetve szintén 3 fő hallgató (végzős óvodapedagógus) képezte a teljes mintát. Ennek felosztását a következő ábrán láthatjuk.



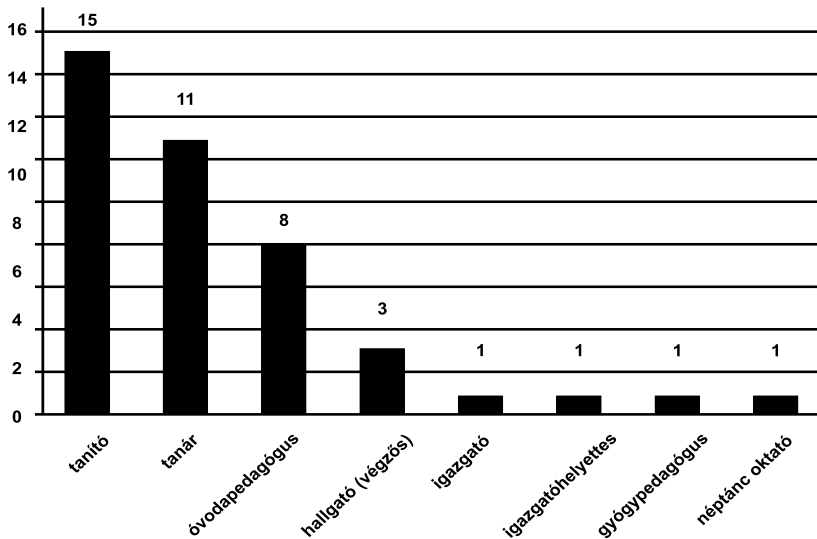
1. ábra: Iskolai végzettség

A pályán eltöltött éveket tekintve 5 évenkénti csoportokat hoztunk létre, legkevesebb 9 hónap volt, legtöbb pedig 41 év, amit pedagógusi munkával, gyakorlatban szerzett tapasztalatokkal töltöttek el. Összesítve 660 munkával töltött évet számolhattunk, ami átlagosan 16,1 évet jelent. A 2. ábrán látható a csoportonkénti bontás, mely alapján elmondható, hogy a gondolatterképeket minden korosztályban kitöltötték, legnagyobb számban a 0-5 év tapasztalattal rendelkezők.



2. ábra: A pályán eltöltött évek

36,59 %-ban tanítók (15 fő), 26,83 %-ban (11 fő) tanárok és 19,51 %-ban (8 fő) óvodapedagógusok készítették gondolattérképet, akik a minta jelentős részét, összesen 82,93 %-át, alkotják. Mellettük még óvodapedagógiai tanulmányukat folytató hallgatók (3 fő) és 1-1 fő igazgató, igazgatóhelyettes, gyógypedagógus és néptánc oktató alkotta a mintát. (3. ábra)

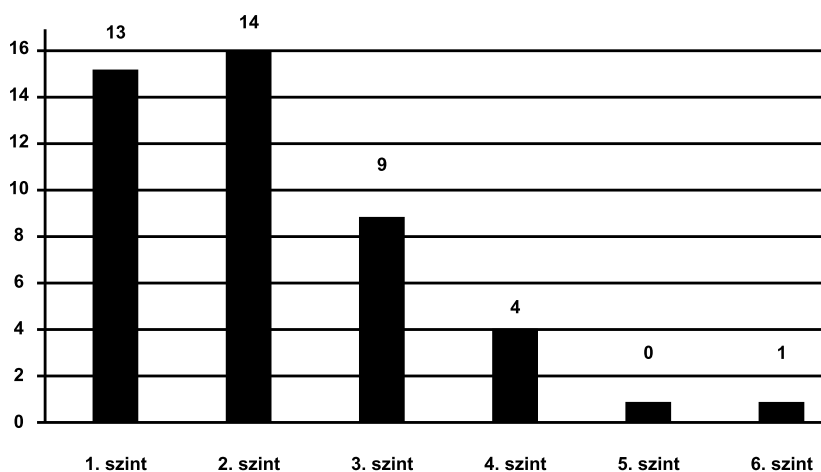


Beosztás

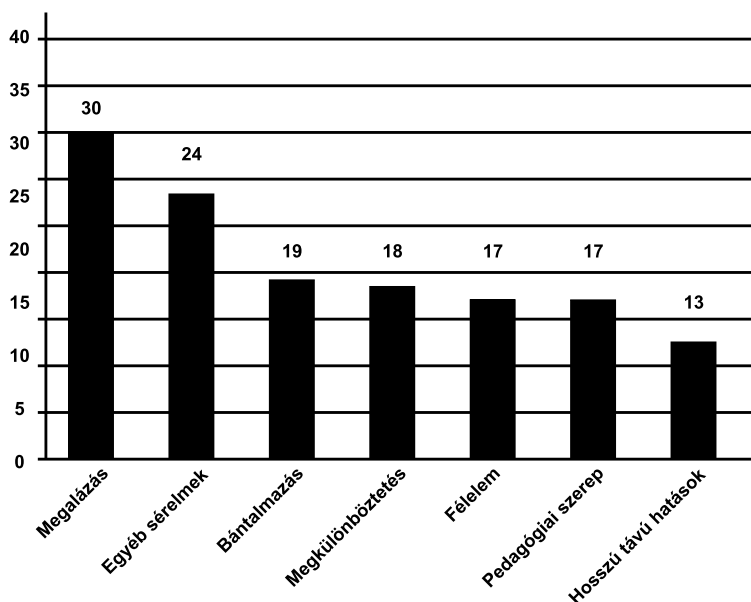
3. ábra:

A 41 gondolattérképen összesen 548 kifejezés jelent meg, ami átlagosan 13 szót jelent. Különböző tagolódásokat figyelhettünk meg, melyek alapján

szintekre tagolták a gondolataikat. A 4. ábrán láthatjuk, hogy a legtöbbször 2 szint jelent meg (14 fő), és egy esetben 6 szintre osztott ábrát is elemeztünk.



4. ábra: Tagolódás szintekre

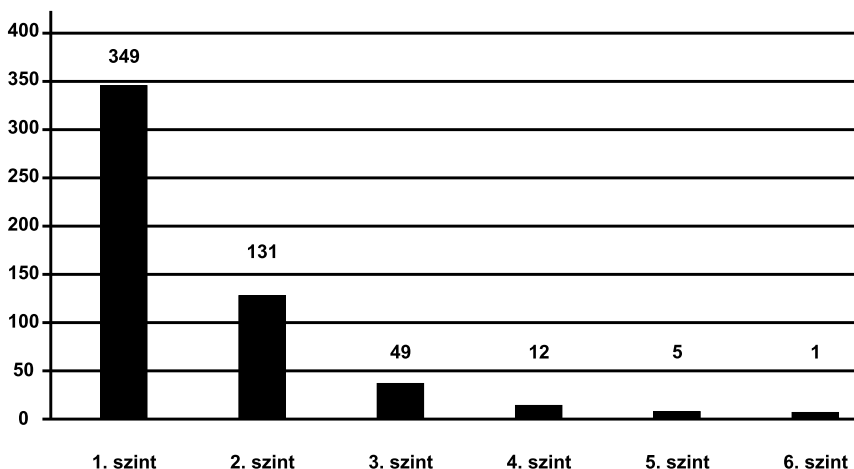


5. ábra: A szinteken megjelenő szavak száma

Az előző ábrán (5. ábra) láthatjuk, hogy az egyes szinteken összesen hány darab kifejezés jelent meg. A legtöbb szó (349) az 1. szinten volt olvasható, ami az összes 63,69 %-a. A 6. szint felé szignifikánsan csökkent a szavak száma, hiszen ahogyan azt előzőekben olvastuk, 6 szintre tagolt gondolattérkép mind-

össze egy esetben volt.

A mennyiségi elemzéseket követően minőségi vizsgálódást folytattunk, ahol különböző halmazokat alkotva jelentek meg a kifejezések. Ilyen csoportok például a megalázás, bántalmazás, megkülönböztetés, félelem, melyek a következő ábrán (6. ábra) olvasható, melyek mind negatív tartalmúak, negatív élményeket idéző.



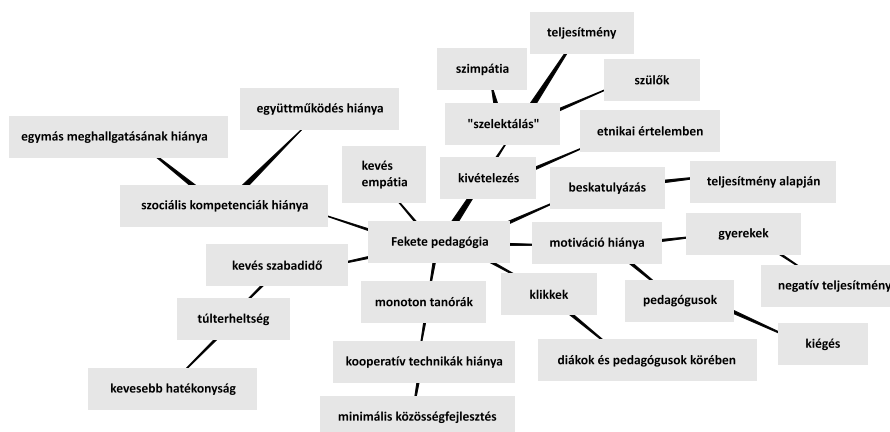
6. ábra: A leggyakrabban megjelenő kifejezések

73,17 %-ban, a legmagasabb arányban jelent meg a *megalázás*, a megszégyenítés, amit a pedagógusok első sorban a fekete pedagógiához kapcsolnak. Az *egyéb sérelmek* kategóriában (58,54 %) a molesztálás, a zaklatás, a cinikusság, lekicsinylés, csalódások és a szeretetmegvonás szerepelt legnagyobb számban. A gondolatérképek majdnem felében (46,34 %) olvashattunk a *bántalmazással* kapcsolatban kifejezéseket. Megjelent a verbális és fizikai felosztása; a büntetés, és az agresszió különböző változatai, konkrét példaként a verés és bezárás sötét helyiségbe is. A *megkülönböztetés* 43,9 %-ban volt jelen, mely csoportba a következők tartoztak: kivételezés, megbélyegzés, előítéletek, igazságtalanság, diszkrimináció, fajgyűlölet. A *félelem* (41,46 %) mellett szorosan megjelent a szorongás, a megfélemlítés, fenyegetés és ijesztgetés, a lelki terror, a rettegés, frusztráció, melyek szintén a negatív élményekhez tartoznak.

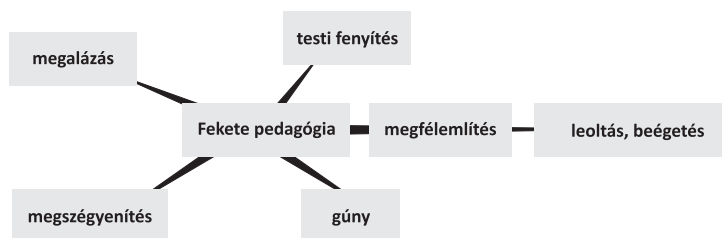
A *pedagógusi szerepet* tekintve a pedagógusok attitűdje és szakmai kompetenciáik, illetve azok hiánya körvonalazódott a vizsgált személyek által készített gondolatérképeken. A pedagógusi attitűdbe tartoztak azok a kifejezések, melyek a pedagógusok saját munkájukhoz való viszonyukat jelölték. Ezek voltak az érdektelenség, közömbösség, a közöny, a fásultság, a teljes kiégés, a türelmetlenség. A kompetenciákkal kapcsolatban legtöbbször a képzettség és kreativitás hiánya jelent meg, de olvashattunk a rossz módszertanról, kooperatív technikák hiányáról, az

31,7 %-ban írtak a pedagógusok a fekete pedagógia *hosszú távú hatásairól*, melyek, mint a többi ehhez kapcsolt kifejezések is, negatív tartalmúak. Többször jeölték, hogy ezek a gyermekek egész életére kihatnak, maradandó lelki nyomokat hagy bennük, az egészségtromlás testi, lelki és szellemi szinten is megjelenik, gátlások és hibás önkép alakul ki általa, pszichoszomatikus tünetek és betegségek jelennek meg, melyek tanulási zavarokhoz és rosszabb tanulási eredményekhez vezetnek.

A következőkben néhány gondolatterképet mutatunk be, ahol a különböző szintekre tagolódást is megfigyelhetjük. Az első gondolatterképen (7. ábra) egy főiskolai végzettségű tanítónő gondolatait látjuk, aki 1 év tapasztalattal rendelkezik. Összesen 26 szó jelent meg 3 szinten. A vizsgált kifejezések közül megjelentek egyéb sérelmek, mint a megkülönböztetés, illetve a pedagógusi szereppel kapcsolatos megjegyzések. (például kooperatív technikák hiánya).

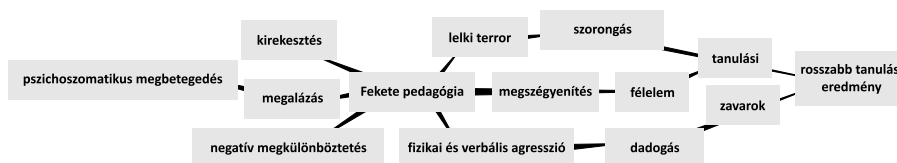


A 8. ábrán egy 10 év tapasztalattal rendelkező férfi tanár ábráját látjuk, ahol 6 szó, 2 szinten jelent meg. A kifejezések között található a bántalmazással, megalázással, félelemmel és egyéb sérelemmel kapcsolatos



8. ábra: Egyetemi végzettségű férfi tanár, 10 év tapasztalattal

A következőben egy 41 évnyi tapasztalattal rendelkező igazgatóhelyettes által készített gondolattérképet látunk. Összesen 12 szó látható 4 szintre osztva. Az általunk vizsgált kifejezések csoportjából mindegyik megjelenik.



9. ábra: Főiskolát végzett, 41 év tapasztalattal rendelkező igazgatóhelyettes-nő

Kutatásunknak két fő célja volt, hogy megtudjuk a jelenleg pedagógusi pályán lévők számára mit jelent a „fekete pedagógia” kifejezés, valamint ezek a pedagógusok milyen tapasztalattal rendelkeznek a tárgyalt jelenség hatásmechanizmusával kapcsolatban. Nem volt célunk átfogó kutatást végezni, inkább csak egy előzetes mérést folytatattunk a témában. Távlati céljaink között szerepel minél több „fekete pedagógiai” hatással kapcsolatos történet felderítése, rendszerezése – jellegüktől függően.

A vizsgálati alanyainkról elmondhatjuk, hogy többségében tájékozottak voltak ebben a témában, s még ha nem is tudták pontosan, mit rejt ez a fogalom, a sokatmondó jelzős szerkezet jó irányba vitte őket. A gondolattérkép kulcsfogalmai azt is elárulják, hogy ez a hatásrendszer valóban jellemző, élő folyamat a pedagógiai tevékenységek során. A nem-tudatos, néha kontrollálatlan nevelői tettek, kommunikáció jelen van a közoktatásban. Ezt bizonyítja az interjúalanyaink beszámolója is. Jóllehet, tisztában vagyunk vele, hogy a „fekete pedagógiai” egy létező jelenség, a valóságos, személyes történetek azonban még sürgetőbbé teszik a pedagógia e súlyos kérdését: hogyan lehetne viszszaszorítani? Ennek alapján érdemes lenne azt is vizsgálni, hogy a történelem előrehaladtával változott-e valamelyest ennek gyakorisága.

Hivatkozások

- GYARMATHY Éva (2001): Gondolatok térképe. In: *Tanít-tani*. 2001. 18-19. sz. 108-115.
- HUNYADY Györgyné – M. NÁDASI Mária – SERFŐZŐ Mónika (2006): „*Fekete pedagógia*”. Argumentum Kiadó
- KRUMM, Volker (2003): *Wie Lehrer Schüler disziplinieren: Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik”*. 12. sz.
- MERTON, R. (1948): The Self-Fulfilling Prophecy. In: *Antioch Review*. **8**. 193-210.
- MIHÁLY Ildikó (2000): Erőszak az iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 4. sz.
- MIHÁLY Ildikó (2003): *Az iskolai terror természetrajza*. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 8. sz.
- PUKÁNSZKY Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest
- RUTSCHKY, Katherina (1977): *Schwarze Pädagogik*. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main
- VINCZE László (1991): Appendix neveléstörténeti munkákhoz. (A „fekete pedagógia” történetéből). In: *Magyar Pedagógia*. 3-4. sz.

Tölgyessy Zsuzsanna

Erőforrásaink: a családi történetek

A történelemtanítás megújítása

A magyar történelemtanítás hagyományosan politikatörténeti fókuszú és kronológiát követő. Azonban egyre több érvet tudunk felhozni arra, hogy a történelemtanítás folyhatna másképp is. Knausz Imre szerint a történelem befogadó tárgyként közgazdaságtani, szociológiai és egyéb társtudományok ismereteinek közvetítője is lehetne, de csak akkor, ha a vizsgálatának körét kiterjesztené a politikából kiszorítottak irányába – azaz a tanulatlan, szegényebb néptömegek, kisebbségek irányába. (KNAUSZ, 2015) Ezek az információk ugyan ma is szerepelnek a tananyagban, de a hagyományos történelemoktatás legtöbbször olvasmánnyá, kiegészítő anyaggá, átugorható, kevésbé fontos résszé degradálja a múlt hétköznapi életét bemutató anyagrészeket; mintha a tantárgynak az lenne a feladata, hogy egy uralkodói ház trónörököseit a diplomácia fortélyaira tanítsa.

Az ötödik-hatodik osztályban a gyerekek egy tanéven át tanulnak hon- és népismeretet. Véleményem szerint ez a tantárgy is a történelem védőszárnyai alá kerülhetne. Bár egyrészt a hagyományos paraszti kultúra ma már a múlté, másrészt Magyarország az egykori agrár jellege miatt a családok túlnyomó többségének a múltját, meglévő ismereteit meghatározza a paraszti világ, amely felidézi a középkort is, és így a néprajzi ismeretek segíthetik ezt a korszakot is megérteni.

Ez a befogadó-tárgy jelleg segíthetné a nagyobb óraszám elérését, amely csökkenthetné a történelemoktatás jelenlegi vesszőfutás jellegét, és lehetővé tehetné a mélyítés lehetőségét, illetve azt, hogy a diákok számára nagyobb összefüggések is felfoghatóvá válhassanak (például a harcászat, közlekedés, táplálkozás, ruházódás nagy ívű, jelenig tartó, vagy éppen onnan kiinduló folyamata, változásai).

A családi történetek

Ez az írás a történelemtanítás megújításának számtalan lehetősége közül csak egyetlenegyét – a családi történetek szerepét kívánja körbejárni.

A cultura, a colo, colere, azaz „művelni” igéből származik: a kultúrát őrizni, újírtani, átadni, megélni csak aktív tevékenységek által lehet. Javaslatom tehát: a családon belüli történetgyűjtés, ezek elmesélése – és a saját vagy más családok történeteinek meghallgatása.

Az emberi élet eseményeinek történetekké alakítása az emberi mivolt egyik legfontosabb megjelenési formája. „*Amíg van történet, addig nincs veszve semmi. Mert addig van múlt, sőt emlékezés – van olyan emberi lény, aki át akarja adni másoknak*” – hirdeti ANCSEL Éva. (1987. 18. o.)

A családi történet a nietzschei felejteni tudás és a Max Weber-i – a valóság struktúrálatlan káoszából világosságot, rendet teremtő – tudomány közt keresi a maga útját. A történetmesélő az általa átélt vagy hallott események közül maga választ, és azt mondja el, amit meg szeretne osztani a hallgatósággal, a történetet hallgatók pedig öntudatlanul is összehasonlíthatják az addigi tudásukat a hallott történettel, akár egybevág, akár különbözik attól, érintettnek érezhetik magukat, mert a történet mindenképp az emberi világ egy szeletét hozza közelebb hozzájuk, és szerencsés esetben kialakulhat egymást felváltó szereposztásban a mesélők és hallgatók bölcs közössége.

A családi történetek adják alapját egy-egy család saját tudásának, amelyet a gyerekek felnövekedésük során magukba szívhatnak, és amelyeknek hidszerepe lehet, hiszen ezek a történetek az átélt adott történelmi korszakok kapcsán egyszerre kapcsolódnak a nemzeti kulturális egységet adó hagyományos műveltséghez és a tanulók saját kultúrájához. A családi történetek segíthetik az értékválasztást, az értékorientációt is, hiszen az oral-history egyes darabjai különböző nézeteket szembesítenek egymással – különösen akkor, ha több különböző család történetét is végighallgatjuk – és így hozzájárulhatnak a saját, önállóan megszerzett értékvilág létrejöttéhez, alakulásához; ezzel a mai fiatalok pragmatista igényeit is szolgálhatják.

Minél kisebb gyerekeknek tanítunk történelmet, annál jobban kell törekednünk a múlt érzékletes, képszerű bemutatására. A múltbeli valós történetek valójában pedig nem mások, mint egy képzeletbeli mozgóképben megőrzött emlékezet egyes darabjai, amelyek nagyban edzik a fantáziát, és mivel máskor, mással, máshol zajlanak az események, az empátiát, a párbeszédre való készséget is fejlesztik.

Mint minden történet a családi történet is konstrukció: valamilyen ok vagy cél alapján megszerkesztett, és így mutatja az emberi agy működését, amely az eseményekből történetet, összefüggéseket hoz létre, még akkor is, ha a legtöbb esemény, cselekmény csak utólag racionalizálható. Gyakori szándék a valaki számára való emlékéllítés, aki lehet lelkész, TSZ-elnök, vőfély, Jad Vasem-kitüntetett, nagy munkabírási, kedélyes nagymama, olyan valaki, akire még most hálával emlékszik egy kisebb vagy nagyobb közösség. Érdekes módon keverednek e történetekben a történelem tényei és a mesei eszközök, a propp-i szerepkörök (hős, ellenség, álhős, segítő, adományozó, elbocsátó, mátká), a párhuzamra, illetve el-lentétre, fokozásra épülő mesei szerkezet. (PROPP, 1984)

A véletlen, a szerencse, a csoda is központi szerepet kap: *épp akkor, épp akkor nem*. A családi történetek eredetéből fakad, hogy a történelmi eseményeket

jellemzően alulnézetből, az egyszerű emberek nézőpontjából mutatják be. Például ismerek egy családtörténetet, amely arról szól, hogy 1956 decemberében nem lehetett karácsonyfát kapni Budapesten, de az apa mégis szerez a családjának fát. Gyakoriak a történetekben a végzetes ismétlődések, visszatérő mintázatok egy-egy családon belül (például részeges férfjek), és az ezzel ellentétes, meglepő sorsfordulatok. Például cudar, árva gyerekkor után válik valaki példásan jó szülővé, ő nem tudott tanulni, de gyerekeit kitaníttatja, vagy az összeházasodások során hasonló családok lesznek rokonok – például solymári sváb lány Leányvárra kerül menyecskének egy szintén sváb családba. A 40-es éveket feldolgozó történeteknek leggyakrabban visszatérő eleme – a bizonytalanság és kiszolgáltatottság szimbóluma – a tehervagon, amely a bevonuló katonákat, a holokauszt, a málenkij robot, a kitelepítés, a csehszlovák-magyar lakosságcsere áldozatait egyaránt szállította.

A családi történetek általános jellemzője, hogy nem igazán lehet őket felosztani szomorú és vidám történetekre, inkább egymást váltja e két hangnem. Tapasztalatom szerint a szomorú történetek elmesélése is a megkönnyebbülés örömét okozhatja a mesélőnek vagy akár a hallgatónak. Valódi szomorúságot, ürességet azok a nem létező családi történetek adják, amelyek arról szólnak, hogy náluk nem szokás ez a mesélgetés, „nosztalgizálás”, illetve ha a diákok nem ismerték a nagyszüleiket, vagy jelenleg is „zavaros” családi kapcsolatokkal rendelkeznek.

Egy-egy család történetkincse a család kontrollja alatt áll, egymás meghallgatása során pontosításokra, bővítésekre is sor kerül. Ha nincsenek működő kapcsolatok a családtagok között, – rossz a kapcsolat vagy nincs is kapcsolat – akkor történet sincs. Pedig az elmesélt történetek öserejű családi mítoszként, fontos erőforrásként működhetnek még akkor is, ha drámaiak, mert a történet és a család megléte bizonyíték arra, hogy a nehézségek (leggyakoribbak férfiak esetében: háború, fogolytábor, börtön; nők esetében: rossz, agresszív férj, gyermekhalál, férj hazavárása éveken át, férj nélkül a gyerekek felnevelése) legyőzése sikerülhet, ha nem is magának az elszenvedőnek, de az új generációnak. („*Dédapámról (1889. 10. 31. – 1972. 12. 04.): anyukám szerint háromszor vettek el tőle mindent, először a lakosságcserekor, másodjára feljelentették, hogy cselédje volt, ezért rendszerellenessé titulálták, a nagy házból áttették egy pici roskadozó, vizes vályogházba, folyamatosan ellenőrizték, majd elvitték a betakarított terményt, így az ÁVO elől elmenekült, lemondva minden vagyonáról. A harmadik alkalom pedig a TSZ-be való beszolgáltatás volt.*”) A jelen szorongást keltő gondolatai eltörpülhetnek, vagy legalábbis nagyobb horizontot kaphatnak a múlt történeteinek tükrében, ezzel is támogatva és fejlesztve az újabb generációk munkabírását, bizonytalanságtűrését; e történetek felhívják a figyelmet arra, hogy a jövő mindig kiszámíthatatlan.

Vannak olyan traumatikus történetek, amelyeket az átélők nem akarnak – még önmaguk számára sem – felidézni, nemhogy továbbadni családtagjaiknak. Nincsenek szavaik a történet elmesélésére, csak lehajtott fejjel merednek maguk elé,

ha eszükbe jut. De előfordulhat, hogy az önkontroll megszűnésével véget ér a hallgatás. Példaként álljon itt egy unoka története a nagymamájáról: *„Érzelmét nagyon ritkán mutatta ki. Én 25 éves voltam, amikor ő meghalt, és sokszor kértem őt, hogy beszéljen a háborúról (nekem ez a kedvenc történelmi témám), de ő ezt mindig elhárította. Felnőtt szemmel az ember látta, hogy valami nagyon nagy fájdalom lakozik benne, mert a kérések után sokszor hallottam őt sírni. Majd halála előtt szívrohamot kapott, és megváltozott. Az élete utolsó két hónapjában újra a II. világháborúban élt. Állandó felügyeletet kívánt. Gyakran éjjel az utcán kiabált, hogy nácik vannak a tetőtérben, holott csak a mi lépteinket hallotta, vagy attól rettegett, hogy a szomszéd jött át ellenőrizni, hogy nincsenek-e zsidó menekültek a szekrényben. Gyakran keltünk arra, hogy az egész házat kivilágította, és az ajtó előtt ordította, hogy ide jöjjön a mentő, mert itt vannak a sebesültek. És ez így ment két hónapon keresztül, amíg az egyik éjjel – remélem békében – elaludt.”*

Ha egy esemény már emberi szavakkal megfogalmazhatóvá válik, mintegy emberi dimenziót kap, akkor részben meg is szelídül. Sok idős ember halála közeledtével kezd mesélni, a család feladata ekkor az, hogy ne elhessegesse e nyomasztó történeteket, hanem segítse a távozó családtag elköszönését történetének meghallgatásával.

E családi történetek segíthetnek az önértelmezésben, az önelfogadásban is. *„E történet által, gyökereimet jobban megismerve, mintha magamat is kicsit jobban érteném”* – írta egy levelező tagozatos, középkorú hallgatóm.

Egy-egy nemzedék a kollektív emlékezet hasonló darabjait őrzi. Ha egyvalaki elkezd a visszatekintést, elindulhat az emlékezés folyamata az érintett generációban, és ezáltal a szubjektív emlékek mintegy objektivizálódhatnak, valóságossá válhatnak a közösség számára. Ez a jelenség erősíti a bizonyos nemzedékhez való tartozást, de egyben el is választja az idősebb és a fiatalabb generáció tagjait egymástól. Vörös Rita osztálytársnőm mesélte apai nagypapájáról, hogy 1945-ben bizonygatta a faluba betörő oroszoknak, kommunistáknak: *én egész életemben Vörös voltam*. Hasonlóan csak az idősebbek értik Jaruzelski ideiglenes állapotát jellemző, 1981-es vicc feszültségét: – *Miért állnak az orosz tankok a lengyel-orosz határon? – Mert már több nem fér be*. A rendszerváltás utáni újabb és újabb generációknak egyre több magyarázatot kell fűzni egy-egy oral-history darabhoz, de egy történelmi magyarázat történet nélkül mindig kevésbé érthető, mint azzal.

A fiatalabb nemzedék számára az elődök magasztos történetei gyakran profánná válnak. (Így a saját tizenhárom éves fiam, bosszantásomra, a számomra fontos és életemet régóta kísérő *Ha én rózsá lennék* című Bródy-számon az *akkor lennék bulldog* átalakítást cselekedte. Talán később jobban meg fogja érteni, milyen jelentéseket hordoz magában ez a dal, ahogy én is mostanra értettem meg édesapámat, aki árva lett egy 1944-es tavaszi bombázás következtében. Kamaszként én is úgy éreztem, jogom van számon kérni rajta egyet-mást. Ő nem értette, mi gondom van nekem, hiszen ő se nem vert, se nem éhezett.)

A rendszerváltás előtti telefonhelyzet és telefonálási szokások is szinte felfoghatatlanok a mai, folyamatosan on-line fiataloknak, gyerekeknek. „*Nem kérde meg anyukámat, inkább rákeresek az interneten*” – mondják már a kisiskolások is, ha valamire kíváncsiak. Nem könnyű tehát e történetek átadása, de saját és utódai életének fontossága, méltósága miatt nem mondhat le róla az idősebb korosztály. Lehetséges, hogy a felnőtt generációnak talán nem is a meséléssel, hanem előbb a gyerekek és a legidősebbek végighallgatásával kellene kezdenie, illetve mindekelőtt halló- és látótávolságba kellene kerülnie a fiatalabb és idősebb családtagokkal.

A családi történetek konkrét megvalósulása a tanításban

Annak, hogy a családi történetek eljussanak valamely oktatási intézménybe, elengedhetetlen feltétele, hogy személyesebb viszony alakuljon ki tanár és diák közt. Ennek talán legegyszerűbb módja, ha a tanár valóban érdeklődik a tanulók világa iránt, például arra kéri őket, hogy ajánljanak neki általuk kedvelt könyveket, filmeket, internetes oldalakat, zeneszámokat, hogy jobban megismerhesse őket. Általában szívesen nyitnak a diákok, ha valaki őszintén kíváncsi rájuk. (Így jutottam például egy Kádár-rendszerbeli fontos forráshoz: „*A brigádnaplót természetesen felhasználhatja. Az eredeti példány jelenleg nálam van, nagyon szívesen kölcsönödom, ha szeretné a Tanárnő*” – írta az egyik tanítványom.)

A történelemoktatásnak egy újabb horizontot ad, ha a történelemtanár a múlt eseményeinek tükrében a jelent is láttatja, és tisztában van azzal, hogy a tanulók életproblémáinak megoldásában segíthet személyes utazásuk a múltban, és hogy teljesebb emberré tesz, ha életünket a családunk történetének keretébe tudjuk helyezni. Valahová születni sosem érdem, és sosem szégyen, de mindig meghatározó körülmény, amivel számolni kell.

A következőkben példákat hozok fel arra, hogyan kapcsolódhat egy-egy családi történet konkrét történelmi eseményekhez, fogalmakhoz, helyzetekhez.

A történelem egy az egyben soha nem ismétli önmagát, de bizonyos analógiák felmutathatók: egy órán mesélte az egyik diákom, hogy dédiye nyilas lett 1945 elején, pont ezen az órán a bosnyákok is szóba kerültek, e népcsoport muszlimmá válása; itt a hatalomhoz való viszonyban, a hatalommal való haszonelvű együttműködésben egyértelmű párhuzamokat lehetett észrevenni.

A múlt egyes jelenségei kiegészíthetik egymást, de kontrasztban is állhatnak egymással. Szalkán az épp karácsonykor odaérő front egyik bombája felgyújtotta a karácsonyfát 1944-ben egy nagymama-történetben, egy másik történetből pedig kiderül, hogy a karácsony estét Esztergomban is a pincében kellett tölteni az oroszok bevonulása miatt. Rengeteg történet szól a lányok, asszonyok bűntudásáról, a fosztogató, szedett-vedett ruhájú szovjet hadseregről. De vannak történetek emberséges

orosz katonaoorvosról, aki gyógyszer ad a beteg gyereket ápoló anyának, olyan orosz katonáról, aki felhívja az élelmet elrejtő gazdáknak a figyelmét arra, hogy jobban dugják el értékeiket, mert látszik, hogy hol ásták el a zsírosbödönt. Egy elhanyagolt tanyasi kisgyerekről szól az alábbi abszurd történet: *„Az orosz megszállás alatt néhány katona vendégeskedett egy jó darabig a tanyán. Papára a jászolban találtak rá, soványan, rongyos ruhákba. Egy orosz katona, Dimitri nagyon megszerette, maguk közé vette, és ott tartózkodásuk alatt végig vigyáztak rá. Addig nem dolgozott, rendes ennivalót kapott, vitték magukkal mindenhová, és igazi gyerek lehetett. Dimitri többször mondogatta, hogy magával vinné, ha tehetné. Egy idő után a katonák továbbálltak, papának pedig folytatnia kellett a munkát. Ez a rövid idő volt a papa egyik legszebb emléke, amit sokszor elmesélt. Az egész gyerekkorát a tanyán töltötte, ahogy ő mondta, sokat dolgozott, éhes volt, és mindig fázott. Édesanyjával csak néhány alkalommal találkozott, visszagondolva, mindig haraggal és mély fájdalommal beszélt róla. Testvérei voltak, de nem ismerte őket. Felnőttkorában családot alapított, és így élte le egész életét. Mindig voltak állatai, birkaállománya, azt csinálta, amit szeretett, és amihez nagyon értett. Boldogtalan gyerekkora egész életére kihatott, mindig keserűen gondolt vissza rá. Szavait idézve: „A háború alatt voltam boldog!”*

A történelemtanítás gerincét az összefüggések, a struktúrák felismerése, összehasonlítása adja. Ezek a történetek alkalmasak a tárgyi tudás rendezésére, a kontextualításra, azaz arra, hogy egy-egy jelenség összefüggésbe hozható szélesebb jelenségekkel. Így például egy bajnai történet az elhurcolt zsidóktól „elvitt”, az istállóban elásott, és ott elrohadt perzsaszőnyegről szól, egy dunabogdányi történet pedig egy sváb család bableveséről, amit a gyors bevagónírozás miatt már nem ök, hanem a portájukba beköltöztetett felvidéki magyar család fogyaszt el – nem jóízűen.

Ezekben a történetekben a kanonikus ismereteket felülírja a valóság esetleges, de életszagú mozaikszerűsége: *„Jegyezze meg, hogy az országos tapasztalattal ellentétben, Veszprémbe az egyetem és az államvédelmi hatóság parancsnokságának kapcsolata rendkívül jó volt. Talán érdemes megemlíteni, hogy az egyetemi futballcsapat leglelkesebb rajongói közé tartoztak az államvédelem munkatársai – üzente az egyik nagypapa. Hallottam szocdemes csendőrrel és arról is, hogy a Volksbund a sváb lányoknak csak egy olyan helyet jelentett, ahol táncolni, és így ismerkedni lehetett.*

A jó mesélő mindig a mesehallgatók életkorához, érdeklődéséhez megfelelő mesét tud választani a repertoárjából. Ismerek olyan háborús történetet, ami már óvodások számára is érthető és informatív: *„Nagymamám és öccse kisgyerekek voltak a háború idején. 1944 húsvétjára kaptak egy hatalmas porcelántojást, amivel nem lehetett játszani, és édesanyjuk díszként elhelyezte a vitrinben. Aztán amikor jött a front, és a család a pincébe költözött, az egyik bombatámadás után feljőve a pincéből egy csoda várta őket – tele volt a szoba csokival, mert a robbanások feltörték*

a tojást, és amit ők nem is sejtettek: a tojás csokoládét rejtett. A gyerekek nagyon boldogok voltak, mert már egy éve nem ehettek semmiféle édességet – nem hogy csokoládét. A régi idők karácsonyairól is szívesen beszélnek az idősebbek: Gyümölcsöt még karácsonykor sem ettünk, mivel az nekünk elérhetetlen volt anyagiilag, de nagyon ritkán 1-1 darab almát kaptunk. Vacsora után megettük a mamám által készített süteményeket. Ajándékként mindig olyan dolgot kaptunk, ami hasznos volt számunkra, például egy pulóver. Vacsora után beszélgettünk, játszottunk, a karácsonyfára felcsíptetett gyertyában gyönyörködtünk.” A gyermekmunka természetességéről, és egyben az elfogadhatatlanság határaitól szól az alábbi emlékfoszlány: „Amikor ő volt cselédnek adva, akkor volt, hogy bántották, és még cipőt sem kapott. Hajnalban, amikor hideg volt, és hajtani kellett a legelőre a teheneket, ő odatartotta a lábcskáit, amikor egy tehén pisilt, hogy legalább az melegítse fel. Rádadásul enni is csak vékonyan megkent mézes kenyeret kapott rendes étel helyett. Akinek volt bátorsága, az haza is szökött, mint ahogy Eszti mama is tette, miután a gazdasszony piszkavassal küldte ki a szalmából, ahol aludt.”

Az iskolások számára már felelőtlenség volna elleplezni a háború lényegét: az emberi életek kioltását. „Egy kislány lövéseket hall az utcán, óvatosan kikukucskál az ablakon, és látja, hogy egy férfi és egy nő bújik el a szemben lévő kapualjba, egy-két perc, a lövések elhalnak, a kislány újra kinéz – és a kapualjban két halott fekszik, az előbb ott elbújó férfi és nő.”

A legfontosabb tanulsága a családi történeteknek azonban az, hogy általuk tudatosíthatjuk világképünkben a családi háttér szerepét, azaz személyes érintettségünket, és önreflexióval élve megérthetjük a múlt bizonyos eseményeihez való viszonyulásunkat. Számos családi krédó alapját képezik ugyanis az át nem gondolt illúziók („Vesszen Trianon!”, a Kádár-rendszer adta biztonság és jólét), az előítéletek és akár a gyűlölet is. A felnőtté válás fontos mozzanata lehet, hogy megtudjuk, miért szitokszó a családjában a zsidó, a cigány, a román, a kommunista, a nyilas, a dzsenteri, az árpád-sávós lobogó stb., mi lapul az elfogultságok és előítéletek mögött, mit veszünk át, min kell változtatnunk?

Ennek a relevanciája nemcsak az egyén szintjén sorsdöntő, hanem nemzeti szinten is, mert lépten-nyomon kollektív kommunikációs hisztériába botlunk, ahol lehetetlenné válik az érdemi párbeszéd a fasisztázás/kommunistázás miatt. E zűrzavar piszkos tajtékja feltárja a mélyet is: a közös emlékezet hiányát, amely például szinte valamennyi történelmi személy szobrának állításánál, így a német megszállás áldozatainak emlékműve kapcsán is, újra felszínre kerül. Okai egyértelműek: a politikai-hatalmi folytonosság hiánya és a vele együtt járó ideológiai diszkontinuitás. A családi történetek gyűjtése és elmesélése, illetve mások történeteinek meghallgatása akkor nyerné el igazi célját, ha segítene ezen a széttöredezett magyar múlton és jelenen. Természetesen mindez bizonyos kockázattal is járhat, amit azonban felülír annak fontossága és hasznossága.

A gyűjtésnek és a mesélésnek az alapja a bizalom, amelynek a legbiztosabb fészke a család, a baráti kör. A nagyszülők az életük összegzésén dolgoznak tudatosan vagy ösztönösen, számukra is nagy segítség, ha átadhatják történeteiket gyerekeknek, unokáiknak, akiknek szintén égető szükségük van erre, hogy önazonossággal megerősödve álljanak helyt napjaink dilemmáinál.

Benyomásaim szerint a diákközösségek még mindig jóval elfogadóbbak, mint a külvilág: a történetek különbözőségét képesek tolerálni a fiatalok, és általuk jobban megérthetik társaikat is. (Tapasztalatom szerint vidéken a holokauszt története csak a múlté, a zsidó szitokszó, sokszor a kommunista jelzővel kiegészülve. Hogy kilencéves fiamat idézzem: *Anyu, azt, hogy zsidó, hogyan lehet szépen mondani?* Budapesten egy átlagos osztályban 1-2 tanuló valószínűleg holokauszt túlélők leszármazottja, a saját családi történeteik által a holokauszt-tananyag is egészen másmilyen megvilágításba kerülhetne. Ezt nehezítheti a negatív asszimiláció jelensége, vagyis a származás eltitkolása. Az egyik diákom mesélte, hogy tizenkét éves volt, mikor – miután otthon szitokszóként használta a zsidó kifejezést – leültették, és közölték vele, hogy ő nem beszélhet így, mert érintett.)

Az elmesélt történetek egybecsengése pedig igazán közel tudja hozni a fiatalokat. Lehetnek ezek egyszerű emlékképek is: a nagymama vidéki háza, ahol a fürdőszobát nem használták, vagy a kerti kútról hozták a kádba a vizet; a befőzésre alkalmas nyári konyhája; a tisztaszobája, ahol csipketerítő volt a tévé tetején, rajta egy porcelánfigura – legtöbbször kutya; töltetlen málna-, citrom- és narancsízű cukorkák eldugva a szekrényben. Ennél jelentősebb egybeesésekre is lehet példát hozni: két barátnő e feladat kapcsán kiderítette, hogy mindketten szatmárnémeti felmenőkkel rendelkeznek, sőt az is kiderült, hogy az egyik nagymama élelemmel segítette a másik nagymamát, mikor annak családját ellehetetlenítették.

Igazi kudarc, ha nincs saját története valakinek, vagy ha képtelenek a másik történetére figyelni. Az előbbi gond még jobb híján megoldható a szomszéd néni, barátnő nagymamájának történetével, az utóbbi esetre nincs azonnali gyógyír, a családi történetek méltósága figyelmet és tiszteletet igényel, ha ez még nem adott, akkor előbb ezt kell közösségteremtő munkával létrehozni. „*Érdemes lenne megtanítani a gyermekeinknek kezelni ezt a történelmi örökséget, hogy értsék a személyes érintettségéből fakadó történelmi érzékenységeket és elfogultságokat*” – írja Kojanitz László (KOJANITZ, 2016). Ennek egyik módja lehet a családi történetmesélés és -hallgatás.

Hivatkozások

- ANCSEL Éva (1987): *Százkilencvennégy bekezdés az emberről*. Gondolat Kiadó, Budapest
- BARTHA Ákos – SZILÁGY Zsolt (2011): Történelmi tapasztalat mint mentális valóság. A történelemoktatás és a történetírás néhány kérdése a személyes emlékezet tükrében. Forrás 2011. 7/8. szám <http://www.forrasfolyoirat.hu/1107/bartha.pdf>, (letöltve: 2016.10.01.)
- Hűsiné SINYEI Erzsébet (2001): A menta-program (egy tanító felfedezései a mentálhigiénében). In: *ÚPSZ*. 2001. máj. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-mu-HuseneMenta.html>, (letöltve: 2016.10.01.)
- KNAUSZ Imre (2015): *A múlt kútjának tükre: A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetem, 2015. mek.oszk.hu/15500/15519/cimkes.html, (letöltve: 2016.10.01.)
- KOJANITZ László (2016): Hogyan viszonyuljon a történelemtanítás a „felszabadulás vagy megszállás” vitához? *Tani-tani*. 2016. márc. 28. http://www.tani-tani.info/felszabadulas_vagy_megszallas, (letöltve: 2016.10.01.)
- MIKLÓSI László: *Párhuzamos családtörténetek: Családtörténet az iskolában*. http://tte.hu/_public/oraterv/11_oravazlat_Miklosi_csaladtortenetek.pdf, (letöltve: 2016.10.01.)
- PROPP, Vladimir Jakovlevics (1987): *A mese morfológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest
- TÖLGYESSY Zsuzsanna: *Élményközpontú történelemtanítás*. http://www.tani-tani.info/101_tolgyessy, (letöltve: 2016.10.01.)

Jegyzetek

- ¹ A beidézett családtörténetek a 2015/6-os tanév tavaszi szemeszterének termései, azaz egy társadalomtörténeti stúdium házi feladatai, pontosabban elsőéves óvodapedagógus, levelező hallgatók munkái. A nappali tagozatos hallgatók szóban meséltek családjuk által átélt történelemről.

Gazdag Emma

„A gyermekkor természetes igénye: szabadság.”

„A gyermekkor természetes igénye: szabadság.

S a mai gyermeket szinte ketrecbe kényszerítik.

A felnőttkor természetes igénye: élet.

S a mai felnőtt, vagy alig-él, vagy a maga és mások rovására, rejték-utakon él.

Az öregkor természetes igénye: nyugalom.

S a mai öreg, minthogy korábbi igényei ki nem elégülhettek, még a sír szélén is szabadságot és életet akar.”

(Weöres Sándor)

Bevezetés

Az évszázadok során egyre nagyobb figyelmet kapott a gyermekcentrikus gondolkodás, a pszichológia, pedagógia és a szociológia – a közgondolkodással együtt, azt formálva, illetve arra reagálva – a gyermek felé fordult, hogy az elméleti és a gyakorlati tudást szintetizálva új elméleteket, gyermekképeket alkossanak. Számos tudományterületen elengedhetetlenné vált a gyermekség mibenlétének értelmezése. A neveléstudományi területeken a gyermekkor értelmezésére irányuló tudományos törekvések és azok pedagógiai közgondolkodásba való adaptálása segíti a pedagógusokat, szülőket és a gyermekekkel foglalkozó szakembereket, hogy egy komplexebb, differenciáltabb „gyermekkép” jelenjen meg tudatukban és a neveléstudomány problémafelvetései között (GOLNHOFER és SZABOLCS, 2005). A XXI. század elején a gyermekkorkutatások új kihívások elé néznek (HANS-MANN, 1995; POSTMANN, 1982; WINN, 1990) mert egyre jobban elmosódnak a határok a gyermekkor és a felnőttkor között; az *ideális* gyermeki kép és valósága közötti különbség egyre nő, amíg a *gyermeki ártatlanság* mítosza fokozatosan vész el. Ezen átalakulással egyidőben a pedagógiai praxisban is egy új korszak kezdődött. Az 1980-as évektől kezdődően a gyermekkor kríziséről beszél Hansmann, aki azt mondta, hogy a gyermekkor elveszett, a család mint intézmény az összeomlás szélén van, illetve a tömegkommunikációs eszközök radikálisan átforgatják az addigi gyermekkor értelmezéseket és magát a gyermekkort is (HANS-MANN, 1995. 126. o.). A középkor óta egyre fejlődő és egyre megbecsültebb gyermekkor-felfogás, az önálló és védett gyermekkorról alkotott koncepciók hirtelen használhatatlanná és tarthatatlanná váltak (WINN, 1990). Az „apollói” gyermekek helyét

néhány évtized alatt átvették a „dionüszoszi gyermekek”. A jelen korszak olyan paradigmaváltást igényel, ami legtöbbször félelemmel, szorongással és ellenállással tölti el a pedagógustársadalmat, hiszen a gyermekkor változása olyan gyorsan ment végbe, hogy a legtöbb felnőtt szinte észre sem vette, hogy valódi forradalom zajlott körülötte, saját és környezete gondolkodásában, és magatartásában (WINN, 1990). Az előttünk álló paradigmaváltás egyik pillére a gyermeki szabadság (újra) felfedezése, hogy az intézményes nevelési szinterei ne „ketrecként” vagy „cellaként” szolgáljanak a XXI. század *kallódó* gyermekeinek.

A szabad gyermek

A Hansmann által festett tökéletes gyermeki kép a fegyelmezett, szorgalmas, szófogadó és mindenekfelett ártatlan gyermeki mítosz kép összekapcsolható egy utópisztikus, romantikus vágyódással, mely a gyermekkort egy öröktől fogva létező tiszta állapottal asszociálja (JENKS, 2004), egy olyan apollói gyermekképpel, amely a bűnbeesés előtti tisztaság ábrázolása (JENKS, 1996). A gyermeki védtelenség mítosza csak úgy, mint a gyermekkor eltűnése, a család mint intézmény hanyatlása és a tömegkommunikációs eszközök radikális hatása már évtizedek óta foglalkoztatják a gyermekkorkutatásokat. A *védtelenség korának* megszűnésével az utópisztikus gyermekképek is egyre elhomályosulnak, mert gyermekeink kicsinyített felnőttként kezdik élni mindennapjaikat, melyek során eddig nem tapasztalt kényszerekkel és korlátokkal, ugyanakkor a gyermeki szabadság változatos perspektíváival is találkozhatnak. Az új szociológiai kutatások rámutattak arra a tényre miszerint a gyermekekre már nem passzív ágensekként, hanem társadalmi aktorokként kell tekinteni. Ezen kutatások megpróbálják feltárni azt, hogy a gyermekek társas cselekvései hogyan befolyásolják a gyermeki helyzetüket és megítélésüket, illetve hogyan hozzák létre a gyermekek saját világukat, és miként élik meg társadalmi szerepüket (JENS-McKEE, 2003). Az új szociológia egyik legfontosabb pedagógia szempontból is megfontolandó eleme a következő volt „*a gyermekekre úgy kell tekintenünk, mint akik aktív résztvevői, meghatározói saját társas életüknek, közösségüknek, a társadalomnak, amelyben élnek és nem passzív alanyai a társadalmi folyamatoknak*” (JENKS, 1996, idézi GOLNHOFER-SZABOLCS 2005. 40. o.). Ez azt jelenti, hogy a gyermekek önálló és felelősségteljes döntéseket hoznak és hozhatnak saját életükkel kapcsolatban, immár nemcsak végrehajtják azon folyamatokat, amiket a felnőttek megterveztek számukra, hanem ők maguk alakítják társas kapcsolataikat és konstruálják azon társadalmi folyamatokat, amiben élnek (GOLNHOFER és SZABOLCS, 2005). Egyre több kutató vizsgálja a változásokat, azonban még mindig kevés kutatás foglalkozik ama jelenségekkel, hogy milyen ambivalenciákhoz vezet a felnőttektől való függés és a hirtelen jött függetlenség vágya a XXI. századi gyermekeknél, azaz, hogy a Z-generáció hogyan tudja megteremteni a két állapot közötti egyensúlyt.

Az egyre növekvő gyermeki emancipáció olyan folyamatokat idéz elő, amelyek a gyermekség koncepciójának újragondolására ösztönzi a kutatókat. Az elmúlt két évtizedben, a térben és időben folyamatosan változó és konstruált gyermekkor minbenlétét számos kutató próbálta demonstrálni és értelmezni. Ezen kutatások tömkelege segítséget és támpontokat kívánt nyújtani a szülőknek, pedagógusoknak és a felnőtteknek általában, hogy hogyan értsék meg és fogadják el a gyermeki sokféleséget és a gyermekkor folytonos változását. ZINNECKER (1995) szerint az „átalakuló” gyermekek egyre korábban lépnek és léphetnek be a felnőttek birodalmába és osztozhatnak azok mindennapi élvezeteiben. A fogyasztói piac indirekt módon befolyásolja a gyermekeket, szüleikkel ellentétben, és felhatalmazza őket arra, hogy irányítsák saját fizikai- és pszichés állapotukat és használjanak személyes szolgáltatásokat. A fogyasztóvá válás folyamata akár úgy tűnhet, hogy a gyermekek legitim módon kizárják életükből szüleiket, tanáraikat (ZINNECKER, 1995), hisz ugyan olyan jól boldogulnak/boldogulhatnak, mint a felnőttek. Jenks szerint a független cselekvő, emancipált gyermekek a hajdani „apollói” gyermekek szöges ellentétei. Ők a „dionüszoszi” gyermekek, akik saját vágyaik kielégítését tartják immár elsődlegesnek és a legfontosabbnak. Továbbá amellet érvel, hogy az aktorként működő gyermekek azt a benyomást kelthetik, hogy a felnőttek kezéből szinte egyik napról a másikra kicsúszott az irányítás, már nem tudják teljes mértékben befolyásolni és irányítani gyermekeik érzelmi, értelmi és erkölcsi fejlődését.

A gyermekkor új szabályai konstruálódnak nap, mint nap. Az elsődleges és másodlagos szocializációs közegek már kevésbé tudnak hatást gyakorolni a gyermekekre és megjelenik egy új negyedleges szocializációs közeg, a média és a tömegkommunikáció (NAGY-TRENCSENYI, 2012). A kulturális piacok, a szolgáltató és fogyasztó iparágak vezető szerephez jutnak, és ezen ágensek lehetővé teszik a gyermekek számára, hogy mihamarabb döntési helyzetbe kerüljenek (BUCKINGHAM, 2002, idézi GOLNHOFER és SZABOLCS, 2005. 86. o.). A piaci szolgáltatások révén a gyermekek a szolgáltatást nyújtó felnőttek egyenrangú partnereiként jelennek meg. Az ilyen jellegű emancipáció ellentétes azzal a felfogással, hogy a gyermekkor egy olyan életszakasz, melyben a gyermek fokozott gondozásra és támogatásra szorul. A fogyasztói társadalom a gyermeki ártatlanság idillikus felfogását szembehelyezi a posztmodern kor értékvesztésével és bizonytalanságaival (GOLNHOFER és SZABOLCS, 2005. 22. o.). *„A jelenlegi tömegkultúra minden ízben támadja a gyermeki ártatlanságot. A szülői gondoskodást semmissé teszi egy olyan társadalom könyörtelen nyomása, amely perverz módon elszánt arra, hogy a veszélyes jövőre való felkészítés félreértelmezett égíse alatt megfélemlítse és megrontsa saját ifjúságát”* (MEDVED, 1998, idézi GOLNHOFER és SZABOLCS 2005. 22. o.). Mindehhez az is társul, hogy a klasszikus értelemben oktató és nevelő intézmények már nem képesek válaszolni az állandóan változó kihívásokra melyek a gyermeknevelést érintik (SZABOLCS, 2004). A hirtelen jött

változásra a gyermekek fásultsággal és cinizmussal válaszolnak, mely Winn szerint egyfajta védekező mechanizmus, egy olyan lelki állapot, ami semmiképpen sem egyeztethető össze az ártatlan gyermeki léttel (WINN, 1995). A dionüszoszi Z-generáció merőben új viselkedésnormákat adaptált; elődeikhez képest új dolgok érdeklik őket, melyekről nyíltan mertek beszélni. Greenfield meglátása szerint a dionüszoszi gyermekek egy vidámabb életformát követnek, kevesebb tartalommal (GREENFIELD, 2009).

„A mai gyermeket szinte ketreche kényszerítik”

A milleniumi generáció gyermekei a felgyorsult világ információdömpingjében egyensúlyoznak, miközben úgy érezhetik, hogy *„magukra hagyottan bolyonganak”* (TARI, 2011. 29. o.), hisz a szülők egyre kevésbé tudják követni gyermekeik életét, kommunikációját; a tanárok pedig még nem adaptálták azokat az új tanári attitűdöket és módszereket, melyekkel a Z-generációt oktatni, nevelni tudnák. A mai gyermekek számára egyre fontosabb a kooperáció. Az oktatásban is felértékelődik az együttműködésre való törekvés, csak úgy, mint a „függetlenebb tanulás” utáni vágy. Ezen vonások azok, amelyek a XXI. századi gyermeket nehezen kezelhetőként bélyegzik meg, a hatékony oktatási módszerek és új tanári szerepek hiányában. A Z-generáció megszületése új pedagógiai nézetek és paradigmák születéséhez kell, hogy vezessen. Az új korszakban a gyermekkor intézményes szabályozása felerősödött így az iskolában, és annak falain kívül is magáévá tett olyan feladatokat, amelyek tradicionálisan nem kapcsolódtak az intézményes neveléshez. Golnhöfer és Szabolcs szerint *„ez lehet az egyik oka annak, hogy a gyermekek az iskolában keresik az elveszett, a kevésbé kontrollált utcai gyermekkort, ezért igyekeznek kihasználni az iskolai környezetet”* (GOLNHOFER és SZABOLCS, 2005. 88. o.). E helyzet fejtörés elé állíthatja a pedagógustársadalmat, mert új, eddig nem látott és tapasztalt feladatokkal kell szembenéznük. Mindehhez még az is társul, hogy a gyermekek egyre korábban lépnek a közoktatás világába és tanulmányaik ideje egyre jobban ki is tolódik. Erre az időre a gyermekeket felmentik korábbi társadalmi kötelezettségeik alól, melyet sok szülő és pedagógus úgy értelmezhet, hogy a mai gyermekek egy „homogén henyélő társadalmi réteget” alkotnak, akik csak lustálkodnak, fogyasztanak, csakis és kizárólagosan a mának élnek és elherdálják legfőbb tőkéjüket: az időt. Zinnecker azonban jól rámutatott a mai gyermekek legfőbb problémájára *„a gyerekek kettős szorításban élnek, felgyorsult és egyben le is lassult életük. Azt igénylik tőlük, hogy korán vegyenek részt a felnőtt-társadalom életmódjában, de minél tovább maradjanak távol a felnőtt léttől, a munka világától”* (ZINNECKER, idézi GOLNHOFER és SZABOLCS, 2005. 89. o.). Ezen ambivalenciák feloldása olyan pedagógusokat igényel, akik képesek a gyermekeket partnerként kezelni, és nem korlátokat szabni, hanem szárnyakat építeni gyermekekkel/ a gyermekeknek.

A mai pedagógusoknak és az iskolarendszernek szakítania kell az „oktatóiskolák” több százéves hagyományával, mert „az oktatóiskola a két lehetséges szempont – a *társadalom szempontja* és az *egyén szempontja* közül az elsőt részesíti előnyben. A társadalmat képviselő felnőttek érdeke- és követelményrendszere aránytalanul nagy helyet foglal el az iskola életében; az úgynevezett gyermeki szükségleteket alkalmilag és töredékesen veszik figyelembe” vallotta GÁSPÁR László (GÁSPÁR-KELEMEN, 1999. 69. o.) az ezredforduló előtt. Az oktatóiskolák hanyatlása azonban még nem kezdődhetett meg, holott a posztmodern kor beköszöntével és az információáramlás felgyorsulásával fontos tényezővé vált, hogy a gyermekekben felébredjen (és a pedagógusok felébreszthessék) a szabad, ám *tudatos megismerés vágya*. Az aktorként működő gyermekek maguk döntenek el, hogy mit, mikor és milyen módon szeretnének megismerni, megtanulni a facilitátor szerepét betöltő pedagógus segítségével. Az oktatóiskolák változására talán még soha nem volt ekkora szükség, mint most, amikor is egyre többen megkérdőjelezzik azokat az értékeket, melyek a nyugati civilizáció és nevelés alapját képezik, mert bizonyított az, hogy „*a gyermekekben van tanulási vágy, és akkor is tanulnak, ha senki nem kényszeríti őket. [...] a gyerekek bejárnak az órákra, annak ellenére, hogy azok nem kötelezőek. Azokra az órákra járnak, amelyekre szeretnének – úgy érzik – szükségük van. [...] A szabadság, hogy maguk dönthetik el, hogy milyen órákat látogatnak, arra is jó, hogy a tanárok igazi visszajelzéseket kapjanak arról, hogyan tanítanak. A tradicionális iskolában a visszajelzéseket elnyomják. A maguk módján a tradicionális iskolában a gyermekek igyekeznek visszajelezni. Álmódzásba merülnek, vagy akinek ez nem elég, az zavarja az órát, vagy a pad alatt olvas.*” (FÓTI, 2006. 21. o.) A Z-generáció nevelésének a legfőbb feladata a „boldog, leleményes emberek nevelése”, kibontakoztatni a gyermekekben meglévő késztetéseket és tulajdonságokat, felébreszteni a tudásszomjat és a motivációt. Az átalakuló gyermekkorhoz a nevelőiskolák gyermekcentrikus szemlélete és szabadsága elengedhetetlen lenne, hisz egy nevelőiskola a gyermek, az *egyén szempontjait* a *társadalmi szempontok* fölé helyezi. A nevelőiskola szabadságra alapozott nevelési rendszere segíthet a gyermekeknek megtalálni a kiutat abból a kettős szorításból, mely körülveszi őket, valamint a nevelőiskolák felé történő nyitás egy olyan szolidáris szabadságtudatot adhat a gyermekeknek, amely megakadályozza azon cselekvéseket, melyek mások számára sértőek, ugyanakkor megengedi és támogatja mindazon megnyilvánulásokat, melyekből az egyén profitál, melyek segítik abban, hogy a köznevelés keretei között a lehető legjobban kiteljesedjen. Legjobb példa erre a Summerhill iskola, ahol „[...] egy gyerek nem tehet meg bármit, amihez kedve szottyán. Saját törvényei korlátozzák minden oldalról. Csak olyasmit tehet kedvére, amik kizárólag őt érintik. Ha akar, egész nap játszhat, mert a munka és a tanulás csakis rá vonatkozik. De nem fújhatja kürtjét az osztályteremben, mert a játékával zavarja másokat” (ROGERS-FREIBERG, 2007. 354. o.).

„A felnőttkor természetes igénye: élet”

A gyermekkor, a gyermeki lét folyamatos változásában a nevelők és az iskolák jelenléte konstans, azonban funkciójuk koronként és helyenként igen eltérő. Az idealizált és a valós gyermekkép közötti különbség egyre csak nő, amíg be nem következik azon paradigmaváltás, mely a hús-vér gyermeket neveli majd annak képességei és igényei szerint. A koherens elvárási rendszereken nyugvó oktató iskolában baljósan azt mondhatjuk, hogy az iskolarendszer „szabadságot és életet” kiőlni igyekszik a gyermekekből és fiatal felnőttekből, mert a XXI. századi gyermekek egyre kevésbé alkalmazkodnak az iskola által megkonstruált tanuló-imázs-hoz, az öntörvényű normarendszerhez és a megkövült szerepekhez (PUKÁNSZ-KY, 2007). Egy az életre felkészítő nevelőiskola olyan paradigmákat vall, mely ünnepli a gyermeket, és a gyermeki szabadságot, hiszen semmi sem fontosabb a saját, szabad cselekvéssel gyűjtött tapasztalatoknál, és az önálló gondolkodás szabadságánál, melyek a felfedezés és a tanulás igazi élményét, örömét éreztetik meg a gyerekekkel. A pedagógiai praxisban ugyan néhány évtizede egy új korszak kezdődött, azonban egy lényegi paradigmaváltás még várat magára, hogy a felnövekvő generációk valóban szabad gyermekként élhessenek, mert „*ha a boldogság szó jelent valamit, akkor belső jóllétet jelent, belső kiegyensúlyozottságot, azt, hogy valaki elégedett az életével. Ez csak akkor valósulhat meg, ha valaki szabad.*” (ROGERS -FREIBERG, 2007. 361. o.). A szabad gyereknek nyílt, félelemtől mentes a tekintetük, mert szüleiktől és tanáraiktól megtanultak boldogan és szabadon élni, és nem kell attól tartaniuk, hogy nem élnek/élhetnek kiteljesedett életet.

Hivatkozások

- FÓTI Péter (2006): Roxfort vagy Summerhill? In: *Fordulópont*. 3. 15-42. o.
- GÁSPÁR László – KELEMEN Elemér (1999): *Neveléstörténet problémátörténeti alapon*. OKKER, Budapest.
- GOLNHOFFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- GREENFIELD, P. M. (2009): *Uncovering the Role of Culture in Learning, Development, and Education*. URL: http://greenfieldlab.psych.ucla.edu/BC_Biblio_files/Uncovering%20the%20role%20final%20copy.pdf. (letöltés: 2015. 12. 13.)
- HANSMANN, Otto (1995): *Kindheit und Jugend zwischen Mittelalter und Moderne*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- JENS, A. M. – McKee, L. (2003): *Children and the Changing Family*. Routledge, London.
- JENKS, C. (1996): *Childhood*. Routledge, London.

- JENKS, C. (2004): Constructing childhood sociologically. In: KEHILY, M. J. (Ed.): *An introduction to childhood studies*. (pp. 77-95). Open University Press.
- MONTESSORI, M. (1995): *A gyermek felfedezése*. Herder Kiadó, Budapest.
- NAGY Ádám – TRENCSENYI László (2013): *Szocializációs közegek a változó társadalomban – A nevelés esélyei: család, iskola, szabadidő, média*. ISZT Alapítvány, Budapest.
- POSTMAN, N. (1983): *The Disappearance of Childhood*. W. H. Allen, London.
- POLLOCK, L. A. (1998): A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In: VAJDA Zsuzsa – PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A gyermekkor története. Szöveggyűjtemény*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- PUKÁNSZKY Béla (2007): A „gyermek évszázada”? A gyermekkor története (kézirat). URL: http://www.pukanszky.hu/Gyermekkor_2001/7_A%20_gyermek_%C3%A9vsz%C3%A1zada.pdf . (letöltés: 2015. 12. 13.)
- ROGERS, C. R. – FREIBERG, H. J.(2007): *A tanulás szabadsága*. EDGE-OFI, Budapest.
- SZABOLCS Éva (2000): Neveléstörténet és gyermekkortörténet. In: PUKÁNSZKY Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.
- SZABOLCS Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. In: *Iskolakultúra*. **3.** 27-31. o.
- SZABOLCS Éva szerk. (2009): *Ifjúkorok, gyermekvilágok I-II*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- TARI Annamária (2010): *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- TARI Annamária (2011): *Z generáció*. Tericum Könyvkiadó, Budapest.
- TRUNK, Penelope (2009): *What Generation Z will be like at work*.
- WINN, M. (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ZINNECKER, J. (1995): The Cultural Modernization of Childhood. In: CHRISHOLM, L. – BÜCHNER, P. – KRÜGER, H. H. – DU BOIS-REYMOND, M., (ed.): *Growing up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Walter de Gruyter, Berlin-New york. 85-94. o.
- WINKLER Márta (2003): *Kinek kaloda, kinek fészek*. EDGE, Budapest.

Rucska Andrea:

Fiatal felnőttek agressziójának vizsgálata a fizikai aktivitás dimenziójában

Gyakran érezzük, hogy környezetünkben szinte „izzik a levegő”, mindennapjainkat átszövi az agresszió, amelynek megnyilvánulási formái igen változatosak. Gyakran tűnik értelmetlennek, viszont valamilyen oknál fogva mégis megjelenik az emberek világában. A miskolci Tabula Rasa Pedagógiai Alapítvány keretén belül tevékenykedő kutatócsoport 2005-ben Trencsényi László vezetésével kezdett el foglalkozni az agresszió kutatásával, a gyermekbántalmazás témakörével. A kutatás tapasztalatait tanulmánykötetben foglaltuk össze *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója* címmel. A Trencsényi László nevével „fémjelzett” tanulmánykötet 2007-ben jelent meg, és „úttörő” volt a téma tekintetében, mivel ekkoriban az agresszió és a gyermekbántalmazás vizsgálata még viszonylag új kutatási területnek számított. A tanulmánykötetben 91 fő 10-18 éves fiatal interjúvoltunk meg az átélt, vagy esetleg a környezetében tapasztalt agresszióval kapcsolatban. A tanulmánykötet folytatása és kiterjesztése történt a doktori disszertációmban is, melynek nyilvános vitája 2014-ben volt. Az iskolai agresszió jelenségvilágára fókuszáló disszertáció címe *Az agresszió láncreakciója, avagy az agresszió jelenségvilága a miskolci iskolások körében*. A disszertáció a 2007-ben megjelent tanulmánykötet másodelemzésén kívül pedagógusokkal készült interjúkat, survey vizsgálatokat, azok elemzését, és egyebek között még egy nemzetközi vizsgálatot is (magyar és szlovákiai magyar iskolákra vonatkozó kutatási eredményeket) tartalmaz. A nemzetközi kutatás eredményeit a 2013-ban a szlovákiai Komárnóban szervezett Neveléstudományi Szakmódszertani Konferencián *Agresszió? Erőszak? avagy a magyar és a szlovák középiskolások iskolai erőszakkal kapcsolatos tapasztalatai* címmel hallhatták a résztvevők.

Jelen kutatásom előzményei tehát még a középiskolásokra fókuszáltak. Az agresszió témakörét itt a fiatal felnőttekre kiterjesztve, egy eddigiektől eltérő dimenzióban vizsgálom. Jelen vizsgálat előtanulmány, melyet a későbbiekben egy „*Rosenberg Önértékelési*” és egy „*Agresszió és Viktimizáció*” kérdőívvel kiegészítve, nagyobb mintán szeretnék folytatni.

Az agresszió mint fogalom

Az agresszió HÁRDI (2010) szerint általános lélektani, személyiség-lélektani fogalom. Az agresszivitás elsősorban erőszakos, támadó magatartást, testi, lelki el-lenségességet, kártékony magatartást jelent, de utalhat kihívó, sértő modorra is. Az

agresszivitás tehát minden esetben ellenséges, mások elleni verbális vagy tettleges támadásokban megnyilvánuló viselkedés, illetve ellenséges-elutasító és konfrontálódó emberi beállítódás. Lehet direkt vagy indirekt, verbális vagy fizikai, vagy esetleg fantáziabeli, indulati vagy instrumentális, befelé vagy más személyekre, illetve tárgyakra irányuló. Minden esetben olyan magatartás, amely szándékosan sért egy másik embert vagy rombol tárgyakat.

Az agresszivitás megnyilvánulási formái igen változatosak: káröröm, hangos kiabálás, átkok és rosszkívánságok, szándékos károkozás és rombolás, hideg bosszú, esztelen indulatosság. CSÁNYI alapvetően az agresszió két különböző formáját különbözteti meg: a biológiai és a kulturális agressziót. A biológiai agressziót minden esetben fiziológiai állapotváltozások kísérik, az agresszor sokszor érez dühöt, haragot, míg a kulturális agressziónál a „normakövetés”-nek van kiemelt jelentősége. Ezek a társadalmi normák, szabályok lehetnek például „kulturális ideák”, vagyis a viselkedést szabályozó eszközök (például pozíció megszerzését, megtartását szabályozó magatartás; akaratérvényesítés; együttműködés) (CSÁNYI, 1999).

Az agressziót nemcsak a megjelenési formái, hanem az előidéző okok is definiálják, így a kettő (forma és ok) együtt komplex egységnek tekinthető. Szociális jelentősége miatt az agresszió a széles körben kutatott terület. Az agresszió-kutatásban két alapvető álláspont létezik. Az egyik olyan viselkedésformának tekinti az agressziót, mint amelyet veleszületett ösztönök és hajtóerők (*drive*) kormányoznak (CSÁNYI, 1999). A másik szerint az egyéni tapasztalatok során sajátítjuk el, hasonlóan más viselkedésformákhoz; az erőszak külső körülmények következményeként manifesztálódó reakció, nem az ösztöntörékvések determinisztikus megnyilvánulása (FROMM, 2001). Van egy közbülső álláspont is, mely a *drive* és a tanulás fogalmait integrálja a frusztráció-agresszió fogalmában. RANSCHBURG szerint az agresszív viselkedés közvetlen kiváltó oka a *frusztráció*, amely az aktivitást korlátozó tilalmak hatására keletkezik (*drive*-elmélet); ez dühöt, félelmet vált ki a személyben, aki erre agresszióval reagál (RANSCHBURG, 1993). Az agresszióhoz kapcsolódó affektív megnyilvánulások ennek értelmében tehát nem kiváltó okai, hanem kísérő formái az agresszióknak.

Az agresszió vizsgálatának egyik elterjedtebb mérőeszköze a „Buss-Perry agresszió kérdőív”. A „Buss-Perry Agresszió Kérdőív” a személyiség erőszakos vonásainak feltárására szolgáló mérőeszköz. A kérdőív 29 változó segítségével térképezi fel a személyiség vonás-agresszióját. Négy különböző területet vizsgál: a Fizikai Agressziót, a Verbális Agressziót, a Dühöt (az agresszív magatartás affektív komponense) és a Hosztilitást (az agresszív magatartás kognitív komponense). A változókat ötfokozatú Likert-skálán kellett a válaszadóknak értékelniük, ahol az 1-es az egyáltalán nem jellemező, az 5-ös a nagyon jellemező kódolást kapta. A magas pontszám magasabb agresszivitási szintre utal (GEREVICH és mtsai, 2012).

Az országos kiterjesztésű on-line adatfelvételi vizsgálati mintába 137 fő került be a 18-35 éves korosztályból. A 2016 február-márciusában lebonyolított on-line adatfelvétel nem reprezentatív, mivel ez hólabda (kérdőívek folyamatos megosztása) típusú mintavételi eljárás.

A minta jellemzése

A válaszadók 30%-a férfi, 70%-a nő. Az átlagéletkor 23,1 év, szórása magas ($s=3,2$); a korosztály minden értéke megjelenik a mintában (18-35 évig), értékei balra tolódtak. A vizsgálatban felülreprezentáltak az Észak-magyarországi régió képviselői (70%), őket követik a Közép-magyarországi válaszadók (19%) és az Észak-alföldi régió lakosai (6,6%). Alacsony arányban képviseltették magukat még a Közép-dunántúli, Dél-alföldi és a Dél-dunántúli régió válaszadói is.

A válaszadók 44%-a nagyvárosban, 30% kisvárosban, 26%-a falvakban él. A többség érettségivel rendelkezik (69%), a felsőfokú végzettségük aránya 31%.

A fiatalok a munkaerő-piaci státusz minden lehetőségét megemlítték. A többség felsőoktatásban hallgató (47%), de sokan vannak, akik a hallgatói státuszuk mellett dolgoznak is (21%), de megjelennek a dolgozók (29%), és alacsony arányban a munkanélküliek is.

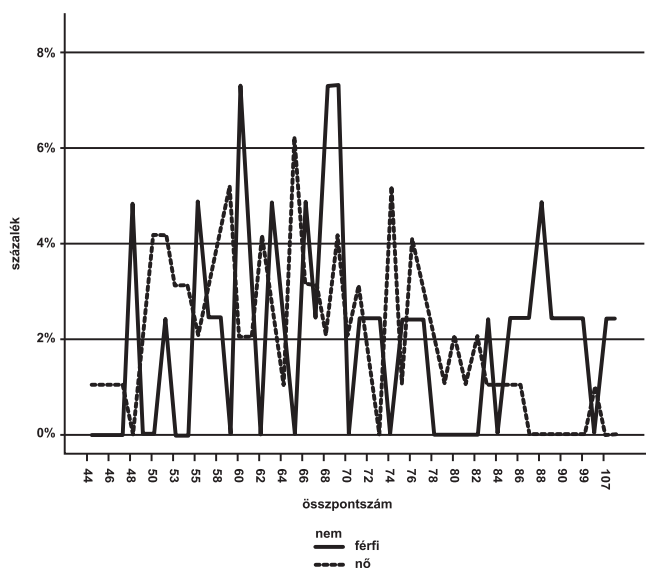
Aktivitásuk szintén változó, a többség hetente rendszeresen mozog (36%), sokan vannak, akik ritkán mozognak (27%), 10% igazolt, 9 % amatőr sportoló, 13% pedig havi rendszerességgel mozog.

A kitöltők között a kerékpározás és az aerobik a legkedveltebb sportág. Az igazolt sportolók többségükben a labdarúgást és a röplabdát képviselték.

A Buss-Perry Agressziókérdőív

A kérdőív 29 itemet tartalmazott, melyeket 1-5 közötti Likert-skálán kellett értékelni. Ennek értelmében a maximális pontszám 145 pont lehetett. A válaszok összpontszámának szórása igen magas ($s=13,7$), a legalacsonyabb pontszám 44, a legmagasabb 135 pont volt. Az válaszok pontátlaga 67,4, kissé balra tolódott; ez az összpontszám felénél, a küszöbértéknél (72,5) valamivel alacsonyabb érték.

A Buss-Perry-pontszám szignifikánsan ($p=0,004$) eltér a nemek esetében. A férfiak átlag-pontszáma 72,95, szórása magas ($s=17,2$), míg a nők esetében ez 63,03, melynek szintén magas a szórása ($s=11,1$).



1. ábra: Agressziós szint a férfiak és a nők körében

Minimális, negatív irányú összefüggés ($r=-0,22$; $p=0,014$) tapasztalható az iskolai végzettség és az agressziós szint között: az alacsonyabb iskolai végzettségűek agresszívebb vonásokat mutattak a magasabb iskolai végzettségűeknél.

A munkaerő-piaci státusz és a Buss-Perry-pontszám között ugyan nincs összefüggés, de a munkanélküliek egyértelműen magasabb agressziós pontszámmal rendelkeznek (111; 3,8 átlagpont).

A régió, a lakóhely és az agressziós szint között szintén nincs összefüggés, viszont a különböző településtípusok esetében a Buss-Perry-pontszámok eltérést mutatnak.

Település típus	Buss-Perry-pontszám	Buss-Perry-átlag
Nagyváros	66,8	2,3
Kisváros	69,1	2,4
Falu	66,3	2,3

1. táblázat: Település típusonként megjelenő átlagos agressziós szint

A falvakban lakóknak a legalacsonyabb az agressziós szintjük, a kisvárosban lakóké viszont a legmagasabb. Az aktivitás esetén szintén nem tapasztalható szignifikáns különbség az agressziós szinteknél, de egyértelmű, hogy a különböző aktivitások esetében eltérőek a Buss-Perry-pontszámok. A pontszám az igazolt sportolók esetében a legmagasabb.

Aktivitás	Buss-Perry-pontszám	Buss-Perry-átlag
Igazolt sportoló	71,2	2,5
Amatőr sportoló	68,5	2,4
Hetente rendszeresen mozgok	69	2,4
Havonta rendszeresen mozgok	63	2,2
Ritkán sportolok	65,2	2,3
Nem sportolok	68,2	2,4

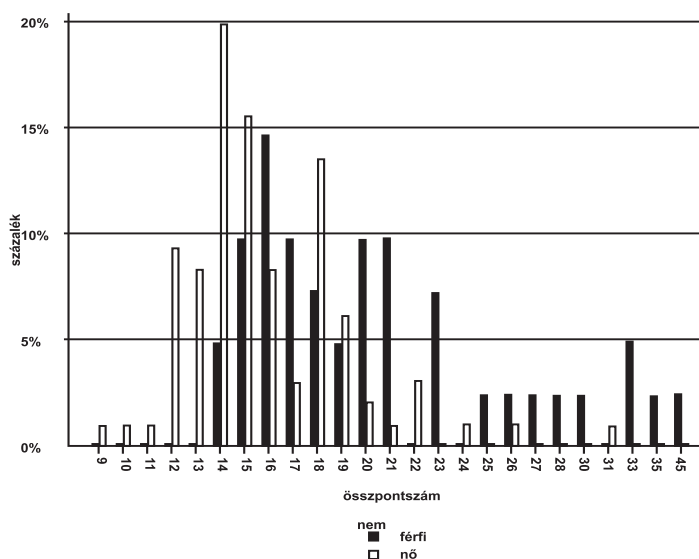
2. táblázat: Agressziós szint az aktivitás dimenziójában

ALSKÁLÁK ÉRTÉKELÉSE

Fizikai agresszió

A kérdőív első része a közvetlen, fizikai agressziót, a tettegességet vizsgálja, amely 9 változót tartalmaz, tehát az agressziós szint maximálisan 45 pontot kaphatott, küszöbértéke 22,5. A fizikai erőszak nem más, mint a személyre irányuló, testi károsodást eredményező tevékenység (amely anyagi javak, tárgyak rombolását nem foglalja magába). Fizikai bántalmazásról tehát akkor beszélünk, amikor valakit fájdalommal járó testi sérelem ér. A fizikai agresszió esetében a válaszadók nem érték el a küszöbértéket (17,4 pont, átlagpont 1,9). A válaszok szórása magas volt ($s=5,2$): legalacsonyabb a 9 pont, míg a legmagasabb 45 pont. A válaszadók 15%-ának volt a pontértéke a küszöbérték felett.

A nemek és a fizikai agresszió között közepes erősségű, negatív irányú összefüggés tapasztalható ($r=-0,48$), tehát a férfiakra jellemző leginkább a fizikai agresszió manifesztációja.



2. ábra: Fizikai agresszió megjelenése a férfiak és a nők körében

A fizikai agresszió megjelenése esetében ugyan nem tapasztalható szignifikáns különbség az iskolai végzettségnél ($p=0,059$), de egyértelmű tendenciaként megemlíthető, hogy az alacsonyabb iskolai végzettség esetében nagyobb arányban jelenik meg a fizikai agresszió.

Szignifikáns különbség ($p=0,041$) mutatkozik a különböző aktivitási szintek és a fizikai agresszió megjelenése között. Az igazolt sportolók fizikai agressziós szintje és az értékek szórása is magasabb a többi aktivitásénál.

Aktivitás	Átlag	Szórás
Igazolt sportoló vagyok	19,5	8,5
Amatőr sportoló vagyok	17,5	4,1
Hetente rendszeresen mozgok	18,2	5,4
Havonta, de rendszeresen mozgok, sportolok	16,0	3,4
Ritkán sportolok	16,6	4,4
Nem sportolok	16,2	3,4

3. táblázat: Fizikai agresszió megjelenése az aktivitás dimenziójában

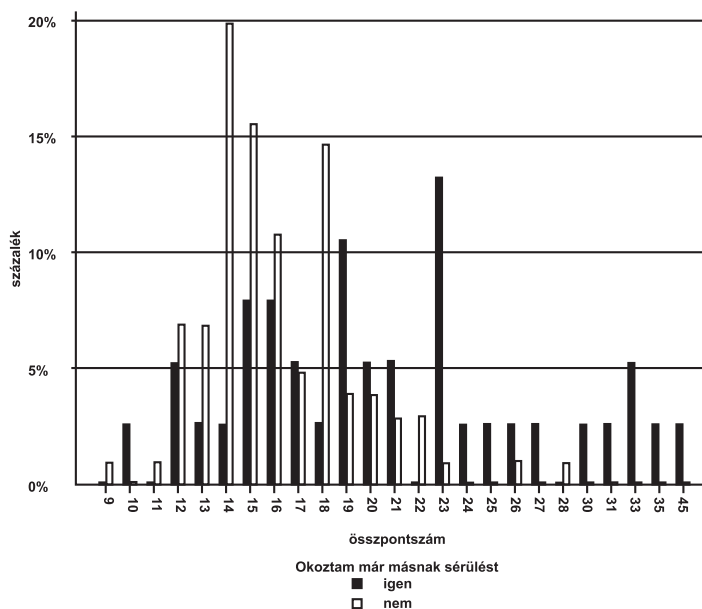
A különböző sportformák esetében változóak lettek az átlagértékek, és nagy az értékek szórása is.

Milyen sportágban jeleskedsz?	Átlag	Szórás
Labdarúgás	18,8	3,9
Kézilabda	16,0	4,1
Kosárlabda	15,7	5,3
Röplabda	16,0	4,0
Aerobik	15,4	2,5
Futás	15,3	2,8
Tenisz	16,0	2,8
Asztalitenisz	20,6	2,5
Úszás	16,1	3,5
Kerékpározás	16,4	4,1
Korcsolya	17,5	2,1
Judo/Karate/Birkózás	21,5	13,4
Torna/RG	20,7	6,5
Erősportok	22,2	5,4
Tollaslabda	15,0	3,0
Tánc	17,1	4,2
Total	17,1	4,5

4. táblázat: Fizikai agresszió megjelenése a különböző sportágakban

Megfigyelhető, hogy a különböző erősportokat űzők esetében a legmagasabb az agressziós szint, mely így a küszöbérték közelében mozog. Ezt követik különböző küzdősportok – a judo/karate/birkózás – űzők; esetükben megállapítható az értékek magas heterogenitása, hiszen itt a legmagasabb az értékek szórása is ($s=13,4$). A következő a torna típusú (torna/RG) sportot űzők fizikai agressziós szintje, ahol szintén magas az értékek szórása ($s=6,5$), majd őket követi az asztaliteniszezőké.

Közepes erősségű összefüggés tapasztalható a fizikai agresszió és a sérülés okozás között is ($r=0,44$), tehát a magasabb fizikai agressziós szintet elérő válaszadók már okoztak fizikai sérülést is.



3. ábra: Sérülések okozása a fizikai agressziós szint dimenziójában

Verbális agresszió

A verbális agresszió közvetett agressziós forma, melyben az elkövető nem támadja közvetlenül fizikailag az áldozatot, hanem kerülő utat választva jár el, pletykával, vagy sértő, durva kommunikációval támadja a kiszemelt egyént. Verbális (szóbeli) bántalmazás a csúfolás, a másik ember leszólása, a megalázás, lenézés, a sértő nevek használata. A verbális erőszakhoz tartozik az is, ha valaki a másik ember természetét, képességeit támadja. Verbális agressciónak számít még a nonverbális kommunikációs eszközökkel történő negatív viselkedés alkalmazása. Ilyen például a kirekesztés mellett a kommunikáció megvonása, a távolságtartás, a közöny, a lenéző arc- és testjáték. A bántalmazó mindig tudatában van annak, hogy rossz érzéseket okoz a másinak.

A verbális agressziót a kérdőívben 5 változó vizsgálja, a megszerezhető összpontszám 25. A verbális agresszió átlaga meghaladja a küszöbértéket (14,2), szórása magas, ($s=3,2$). A legalacsonyabb érték 6, a legmagasabb 15.

Mindkét nemnél az tapasztalható, hogy az agressziós szint meghaladja a küszöbértéket, de a nemeknél szignifikáns különbség ($p=0,041$) tapasztalható a verbális agresszió terén: a férfiaknak lényegesen magasabb az agressziós szintje.

Nem	Átlag	Szórás
Férfi	15,0	3,4
Nő	13,8	3,0

5. táblázat *verbális agresszió összpontszám átlaga*

A verbális agresszió tekintetében iskolai végzettségnél nincs szignifikáns különbség ($p=0,058$), de tendenciaként mindenképpen megemlítendő, hogy az iskolai végzettség emelkedésével a verbális agressziós szint csökken.

Jelenlegi legmagasabb iskolai végzettség	Átlag	Szórás
8 Általános	25,0	.
Érettségi	14,2	3,1
Felsőfokú	13,9	2,9

6. táblázat *verbális agresszió összpontszám átlaga*

Tényleges összefüggés nem mutatkozik az aktivitás és a verbális agresszió között, de itt is mindenképpen hatással van az aktivitás a verbális agresszióra, mert az igazolt és amatőr sportolók agressziós szintje magasabb a többi aktivitásénál.

Aktivitás	Átlag	Szórás
Igazolt sportoló vagyok	15,9	4,1
Amatőr sportoló vagyok	15,1	2,1
Hetente rendszeresen mozgok	14,1	3,0
Havonta, de rendszeresen mozgok, sportolok	12,7	3,3
Ritkán sportolok	14,1	3,1
Nem sportolok	14,7	2,9

7. táblázat *verbális agresszió összpontszám átlaga*

Legmagasabb értékeket a korcsolyázók (20), a küzdősportokat űzők (16,5) és a labdarúgók (16) érték el.

A fizikai erőszak és a verbális agresszió között közepes erősségű összefüggés mutatkozik ($r=0,54$), tehát a fizikai erőszakot alkalmazó személyek gyakran élnek a verbális agresszió eszközével is, illetve a gyakori verbális agressziót sokszor követi fizikális agresszió.

Düh (az agresszív magatartás affektív összetevője)

A düh tulajdonképpen erőszakos készenléti állapot, melyet a harag fokozódásakor tapasztalhat az egyén. Düh esetén az egyén minimális provokációra is negatív érzelmeket explodál, durvasággal reagál, indulatosan, gorombán viselkedik. Düh esetén a magas adrenalin szint eredményeképpen az egyén olyan dolgok elkövetésére képes, amely normális, hétköznapi esetben fizikailag lehetetlennek tűnik számára.

A kérdőívben a dühöt 7 változó méri, az elérhető maximális pontszám 35. A válaszadók düh-szintjének átlagpontszáma 17, mely a küszöbérték (17,5) körül található, szórása nagy ($s=4,3$), értékei 9 és 33 között találhatók.

Szignifikáns eltérés nem tapasztalható a düh-szint vizsgálatánál, de a nemek között azért eltérés található a férfiak javára. A férfiak dűhszintje és annak szórása is magasabb a nőkénél.

Nem	Átlag	Szórás
Férfi	17,5366	5,0
Nő	16,8333	4,0

8. táblázat: düh összpontszám átlaga

A düh-szint vizsgálatkor az iskolai végzettségeknél szignifikáns eltérés tapasztalható ($p=0,046$), az alacsonyabb iskolai végzettségű személyeknek magasabb a düh-szintjük.

Jelenlegi legmagasabb iskolai végzettség	Átlag	Szórás
8 Általános	33,0	.
Érettségi	17,0	4,1
Felsőfokú	16,5	4,0

9. táblázat: düh összpontszám átlaga

A lakóhely és a düh-szint között nem található semmiféle kapcsolat ($r=-0,027$), de a falvakban élő személyeknél egyértelműen alacsonyabb a düh-szint.

Lakóhely	Átlag	Szórás
Nagyváros	17,1	4,4
Kisváros	17,1	4,7
Falu	16,7	3,7

10. táblázat: düh összpontszám átlaga

A munkaerőpiaci státusz és a düh között sem található összefüggés, viszont egyértelmű, hogy a munkanélküliek düh-szintjének átlaga (27) lényegesen magasabb a többi státuszénál.

Az aktivitás és a düh-szint között nem tapasztalható összefüggés ($r=0,12$), viszont a több sportágnál (küzdősportok – 21, erősportok – 19,1, úszás – 18,8) tapasztaltunk küszöbérték feletti értékeket.

Az egyének düh-szintje közepesen erős összefüggést mutat a fizikai agressziós szinttel ($r=0,57$) és a verbális agressziós szinttel is ($r=0,58$).

Hosztilitás (az agresszív magatartás kognitív összetevője)

A hosztilitás (ellenségeség) az emberekkel kapcsolatos negatív attitűdök összessége: rosszindulatú, ellenséglátó, dühös elégedetlenség. A hosztilitás egyik projekciója a bizalmatlanság, melynek esetén az egyén azt feltételezi, hogy mások lenézik, megsértik, a környezete tervez valamit a kárára. KOPP (1992) kutatásai szerint a hosztilitás a magyar lakosság jellemző attitűdje. KOPP-PRÉKOPA (2011) szerint a hosztilitás (az ellenségeség) attitűdjének kiemelt egészségi kockázati szerepe van, mert fokozott megjelenése emeli a kontrollvesztés lehetőségét, hiszen az emberi játszmákban az egyén eleve ellenségesnek tételezi a környezetet.

A hosztilitás alskálát a Buss-Perry kérdőívben 8 változó méri, tehát az alskála összpontszáma 40 pontot érhet el. A vizsgálatban a hosztilitás alskála átlagpontja nem haladta meg a küszöbértéket (18,6), szórása és terjedelme viszont magas ($s=4,8$; $d=22$).

A hosztilitás és a nemi státusz között gyenge negatív összefüggés, szignifikáns eltérés ($r=-0,26$; $p=0,002$) tapasztalható, tehát a vizsgálatban férfiak hosztilitás értéke és annak szórása is magasabb volt, mint a nőké.

Nem	Átlag	Szórás
Férfi	19,3	5,7
Nő	18,3	4,4

11. táblázat: hosztilitás összpontszám átlaga

Az életkor nem befolyásolja az ellenséges érzelmeket, összefüggés nem tapasztalható, de a fiatalabb, 25 éves korosztály hosztilitási szintje valamivel magasabb az idősebb korosztályénál.

A régiók szintjén szintén nincs összefüggés, de az Észak-Alföldön (16,7) és Közép-Magyarországon (17,3) élő válaszadók hosztilitási szintje a küszöbérték alatt van, az Észak-magyarországiaké pedig a küszöbérték körüli (19,2).

A közvetlen lakókörnyezet is befolyásolja a hosztilitási értékeket. Összefüggés a lakóhely és az ellenségesség értéke között ugyan nincs, de a falvakban élő válaszadók értékei a legalacsonyabbak (18,2), majd őket követik a nagyvárosi válaszadók (18,3). A legmagasabb értéket a kisvárosi válaszadók érték el (19,4).

Szintén gyenge negatív összefüggés ($r=-0,21$) mutatkozik az iskolai végzettség és a hosztilitás között. Az iskolai végzettségeknél szignifikáns különbséget tapasztaltunk

($p=0,014$): az alacsonyabb iskolai végzettségűek hosztilitási szintje nagyobb a magasabb iskolai végzettséggel bírókénál.

Jelenlegi legmagasabb iskolai végzettség	Átlag	Szórás
8 Általános	32,0	.
Érettségi	18,7	4,6
Felsőfokú	18,0	5,0

12. táblázat: hosztilitás összpontszám átlaga

A munkaerőpiaci státusz esetében sem található összefüggés, viszont egyértelmű, hogy a fokozott stressz növeli a hosztilitási szintet, mert a munkanélküliek (28) és a tanulás mellett dolgozók (19) értékei magasabbak a többi státuszénál.

Az aktivitás vizsgálatokor sem találtunk a hosztilitással kapcsolatban összefüggést, viszont az Buss-Perry alskála szerint az aktivitás befolyásoló tényezőként lép fel. Azon válaszadóknál a legmagasabb a hosztilitási szint (19,4), akik saját bevallásuk szerint egyáltalán nem sportolnak.

Összegzés

Az on-line kutatásban a fiatal felnőttek agresszió vizsgálatánál a Buss-Perry Agresszió kérdőívet alkalmaztuk. A kérdőív 29 változó segítségével négy területen (Fizikai Agresszió, Verbális Agresszió, Düh, Hosztilitás) térképezi fel a személyiség vonás-agresszióját. A vizsgálati mintába 137 fő került be a 18-35 éves korosztályból. Az adatfelvétel a hólabda típusú mintába kerülés miatt nem reprezentatív.

Az agressziós szint vizsgálatokor szignifikáns különbség mutatkozik a nemek esetében ($p=0,002$). A férfiak agressziós szintje lényegesen magasabb a nőknél. Amennyiben alskálák szerint nézzük a szinteket, minden alskála magasabb értéket mutat a nőknél. A férfiak esetében a fizikai agresszió kivételével az alskálák értékei vagy a küszöbérték közelében mozogtak, vagy meghaladták azt. A nőknél csak a verbális agresszió esetében haladta meg a szint a küszöbértéket.

A lakóhelyet illetően, a kisvárosokban a legmagasabb az agressziós szint. A verbális agresszió minden településtípuson meghaladta a küszöbértéket, de ennél az

alskálánál is a kisvárosokban élők szintje volt a legmagasabb.

Az iskolai végzettség szintén hatással van az agressziós szintre, mert minél magasabb valakinek az iskolai végzettsége, annál alacsonyabb értékeket mutat. A verbális agresszió megjelenése minden iskolatípus esetében meghaladta a küszöbértéket.

A munkaerő-piaci státusz is befolyásolja az agressziós szintet, amit a munkanélküli státusz magas értéke, illetve a tanulás melletti munkatevékenység magasabb szintje jelez.

Az aktivitás is hatással van az agresszióra. Az igazolt sportolók magas értékei egyértelműen jelzik a mindennapi stressz jelenlétét. A legalacsonyabb agressziós szintet a havonta rendszeresen sportoló egyéneknél tapasztaltuk.

A mindennapi stressz, az agresszió jelenléte lényeges egészségkárosító tényező, mely hosszútávon életminőség romlást eredményez. Ezért lényeges e tényezők, összetevők rendszeres mérése, hogy objektív mérésekre épülő életvezetési stratégiák kidolgozásával lehetővé váljon a fiatalok életminőségének javítása.

Hivatkozások

CSÁNYI Vilmos (1999): *Biológiai determináció és agresszió*. Educatio, tél, 677-694 pp.

FROMM Erich (2001): *A rombolás anatómiája*. Budapest, Háttér Kiadó

GEREVICH József – BÁCSKAI Erika (2012): *Korszerű addiktológiai mérőmód-szerek*. Semmelweis Kiadó. Budapest

HÁRDI István (2000): *Az agresszió világa*. Medicina. Budapest

KOPP Mária – PRÉKOPA András (2011): Ember-környezetei játékelméleti modell. *Magyar Tudomány*, 2011. 06. 05., Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, <http://www.matud.iif.hu/2011/06/05.htm>, (letöltés: 2016. 06. 08.)

KOPP Mária, SKRABSKI Árpád (1992): *Magyar lelki állapot*. Végeken Kiadó. Budapest

KOPP Mária (2003): A mentális és magatartási betegségek és zavarok gyakorisága és az általuk okozott társadalmi teher. In: ÁDÁNY R. (szerk.): *A magyar lakosság egészségi állapota az ezredfordulón*. Medicina, MTA Orvosi Osztály, Budapest, 191–206 pp.

RANSCHBURG Jenő (1993): *Félelem, harag, agresszió*. Budapest, Tankönyvkiadó

TRENCSENYI László – RUCSKA Andrea – KOVÁCSNÉ DURÓ Andrea – MALECZKYNÉ HALLÓK Edit – PRÉMNÉ HORVÁTH Katalin (2008): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc

Csereklye Erzsébet

Szakképző intézmények felkészítése migráns háttérű tanulók fogadására

Kontextus

2012 és 2014 között három miskolci középiskolában migráns háttérű gyermekek és fiatalok szakképzési integrációjának szakmai koncepcióját megalkotó projekt zajlott, *Sokféleség, méltányosság, lehetőség: interkulturális tanulási környezet megteremtése migráns tanulók fogadására* címmel.

A projekt során intézményfejlesztési koncepciót és pedagógiai jó gyakorlatokat dolgoztunk ki a középiskolákban pedagógusként dolgozó kollégákkal együtt, azzal a céllal, hogy ezek gyűjteménye praktikus, könnyen alkalmazható segédanyagként használható legyen más, a migráns háttérű tanulókat fogadó szakképző iskolák számára is. A projektben három, Miskolcon működő, szakképzéssel is foglalkozó intézmény vett részt, konzorciumi társulásban, a Martin János Szakképző Iskola, a Kandó Kálmán Szakközépiskola és az Eötvös József Építőipari, Művészeti Szakképző Iskola. A projekt célja volt, hogy az intézmények a régió szakképzésének migránsokat fogadó bázisintézményeivé válhassanak. Mindhárom intézményben kiemelten fontos cél a tanulók egyéni fejlesztéssel történő eljuttatása egy szakma elsajátításáig és munkába állásuk segítése. Ennek segítésére munkáltatókkal és civil szervezetekkel együttműködve nyílt munkaerő-piaci integrációs háló kialakításán és fenntartásán dolgoznak.

Az intézmények szakképzési és munkaerőpiaci integrációs programjaiban a kulturális és társadalmi sokféleségre való reflexió nem volt új jelenség, hiszen az etnikai csoportokhoz és a képességek sokféleségéhez kapcsolható tanulói diverzitásra már korábbi programjaikban is reflektáltak, valamint a – főleg faluról városba irányuló – migráció élménye és az ehhez kapcsolódó pedagógiai kihívások is jól ismertek voltak az intézményekben dolgozó pedagógusok számára. Azonban ezeket az élményeket és a hozzájuk kapcsolódó szükségleteket korábban tudatosan nem kapcsolták össze a nemzetközi migrációban részt vevő tanulók tapasztalataival és szükségleteivel. Az intézményekben korábban is tanult néhány nemzetközi migrációs háttérrel rendelkező diák, azonban ők egyedi esetekként, jellemzően erős, középosztálybeli családi támogatással voltak jelen, és integrációjuk kérdése elsősorban nyelvi kérdésként jelent meg, amely nem igényelt rendszerszintű lépéseket, a pedagógusok sokkal inkább egyéni tanári kompetenciákat igénylő, kreatív kihívásként értelmezték.

A *Sokféleiség, méltányosság, lehetőség* projekt célja elsősorban az iskola értékrendjével egybevágó családi támogatottsággal nem rendelkező migráns háttérű tanulók támogatását segítő rendszer koncepciójának kialakítása volt. A rendszer kialakításához több szinten is meg kellett fogalmaznunk azokat az oktatási intézmények és az ott dolgozó pedagógusok szempontjából is releváns célokat, amelyek a sokféle társadalmi és kulturális csoportba tartozó migráns háttérű tanulók rendszerszintű támogatását lehetővé teszik. Ez nagyobb számú tanuló esetében már nem értelmezhető csupán pedagógiai kihívásként, hiszen a tanulók egy szorosán szabályozott, sokszor rugalmatlan rendszerben fokozottan rugalmas, egyénre szabott adminisztratív megoldásokat és pedagógiai munkát igényelnek, amely sokszor távol esik a befogadó közösség által elfogadott normától. A projekt rejtett tanterve a pedagógusok számára a normák újragondolására való felkészítés és az ehhez szükséges kompetenciák kialakítása volt, saját szerepük transzformatív szemléletű újradefiniálásával, a hatályos jogi keretek tiszteletben tartása mellett.

A projekt társadalmi környezete 2012 és 2014 között nyitott és érdeklődő volt a migráns háttérű gyerekek fogadására, de ez még megelőzte azt a 2015 tavaszán kezdődő, a közbeszédet és közgondolkodást nagyban formáló politikai célú, kirekesztő szemléletű propagandát. Az, hogy a magyar társadalomban milyen sikert aratott egy ilyen propaganda, igazolta a projekt azon koncepcióját, hogy a sikeres integráció legmeghatározóbb eleme a domináns, többségi csoport megfelelő felkészítése, képzéssel és érzékenyítő programokkal.

A projekt céljai

Makroszint: a migránsok integrációját segítő intézmények, szervezetek

A projekt céljai és tevékenységei három szinten jelentek meg. A makroszintű cél az intézményen és közvetlen környezetén túlnyúlóan, a migráció és az oktatási rendszer metszeteinek megismerése, valamint az ahhoz kapcsolódó, az intézmények és a pedagógusok számára releváns tevékenységformák feltárása volt. Ehhez részben a projektet befoglaló magyar kontextust, részben pedig a migránsok integrációjával kapcsolatban jóval nagyobb tapasztalattal rendelkező osztrák kontextust ismerhették meg a projekt munkatársai. A két rendszer megismerése a perspektíva-váltást és összehasonlító szemlélet megjelenését is lehetővé tette.

A migráció és az oktatási rendszer metszetét jogi szempontból annak feltárása jelentti, hogy kik (migráns háttérű tanulók, szülei, a velük foglalkozó pedagógusok, intézmények, munkáltatók stb.) és milyen szolgáltatások igénybevételére jogosultak az oktatási és szociális támogató rendszeren belül, ezek a támogatásokhoz és szolgáltatásokhoz hogyan lehet hozzáférni, valamint, hogy a vonatkozó szabályozások kialakításában mely szinteken mely szereplők vesznek részt.

Az Ausztriában működő, a migráns háttérű tanulók integrációját segítő szabályozások, jó gyakorlatok és ellátó rendszer megismeréséhez egy bécsi szakmai tanulmányút biztosított lehetőséget. Ennek keretében a pedagógusok megismerték a bécsi Jugendcoaching programot, amelyet a tartományi szociális ügyek hivatala¹ tart fenn, valamint a Bécs városa által fenntartott WienXtra program ifjúságsegítő és szabadidő-szervezési koncepcióját, különös tekintettel a migráns háttérű fiatalok integrációjához kapcsolódó munkájukra, és a KUS hálózat tevékenységét, melyet szintén Bécs városa tart fenn azzal a céllal, hogy a lemorzsolódó tanulók számára egyéni támogatást nyújtson a szakmai végzettség megszerzéséhez. Az Ausztriába tett szakmai tanulmányút egyik nagy tanulsága volt a pedagógusok számára, hogy a sikeres integrációs programok nem elszigetelt, az egyén fejlesztésére fókuszáló programok, hanem a különféle szociális szolgáltatók összefogásával létrehozott és hosszú távon fenntartott terek és hálózatok, amelyek jól meghatározott és nyíltan kommunikált társadalmi célok elérését támogatják, korszerű és változatos pedagógiai módszerek alkalmazásával. A hálózatok egymáshoz lazán kötődő, alacsony küszöbű intézményeket, szervezeteket és programokat foglalnak magukban, amelyek sokfélesége biztosítja azt, hogy a hálózatok munkatársai klienseik, – a lemorzsolódó, a szegénységben élő, és, többek közt, a migráns háttérű tanulók – számára a legjobb szolgáltatást biztosíthassák, hatékonyan segítve munkaerőpiaci integrációjukat. Az Ausztriában megismert támogató hálózatokra általánosan jellemző, hogy nincsenek csoportspecifikus programjaik, olyan szolgáltatásokat kínálnak, amely mindenki számára hasonlóan vonzó és igénybe is vehető.

A Magyarországon élő migráns háttérű tanulók munkaerőpiaci integrációjának segítségével foglalkozó intézményrendszer sokkal töredékesebb, mint az Ausztriában megismert hálózatok, elsősorban az átfogó jelleget és hosszú távú tervezhetőséget biztosító állami vagy városi háttér hiányzik, úgy a pénzügyi támogatás, mint a szakemberképzés és a szakemberek támogatása terén. A magyar támogató szervezetek projekt alapon, pályázati támogatásokból működnek, a támogatási rendszer sajátosságai miatt általában egy-két éves periódusokra tervezve, ami nem segíti egy kiszámítható támogató rendszer kialakítását.

Emellett a Magyarországon élő migránsok a társadalom domináns csoportjaitól jól elkülönülő csoportot alkotnak. A magyar kontextusban nagy jelentősége van a migráció és az ahhoz kapcsolódó jogi státuszok értelmezésének, illetve a státuszok alapján igénybe vehető támogatási rendszernek. A magyar kontextus megismerése a jogi lehetősége és korlátok feltárását, valamint a migránsok támogatásával foglalkozó civil szervezetek és néhány, migráns háttérű tanulókat fogadó iskola tevékenységének megismerését jelenthette.

A jogi lehetőségek és korlátok megismerése két fő területet foglalt magába: a migráns háttérű tanulók magyarországi státuszával kapcsolatos ismereteket, valamint az intézmények pontos mozgásterének megismerését.

A migráns háterű tanulók három fő csoportot alkotnak, az első és számban a legnagyobb csoport a magyar anyanyelvű, de nem magyar állampolgárságú tanulók csoportja, akik magyar nyelven szeretnék folytatni középfokú vagy felsőfokú tanulmányaikat Magyarországon. A második csoportot azok a fiatalok alkotják, akik családjukkal együtt tartósan élnek Magyarországon, de nem magyar származásúak. Magyarországon élő, harmadik országból származó migráns tanulók jellemzőit FLEISCHMIDT és NYÍRI (2006) vizsgálta és mutatja be részletesen. A harmadik csoport a menekült fiatalok csoportja. Itt mindenképp különbséget kell tenni a menekült státuszt már megkapott és az azt még el nem nyert fiatalok között. A menekült státuszért folyamodó fiatalok egy része családban él, míg a többségük egyedül, úgynevezett kísérő nélküli kiskorúként érkezett Magyarországra. Már a projekt idején is jellemző volt az, hogy a menedéket kérők számára Magyarország tranzitországot jelentett, a Nyugat-Európába irányuló vándorlás egy állomását. A projekt előkészítésének során sokszor vetődött fel a kérdés a pedagógus kollégák részéről, hogy miért is szükséges olyan fiatalok nevelésével, oktatásával foglalkozni, akik várhatóan rövid idő múlva eltűnnek az intézményből és vélhetően az országból is. Annak, hogy valaki nagyon rövid időre bekapcsolódjon egy szakképzési folyamatba, ha az egyén közösségtől független fejlesztését értjük ez alatt, valóban nem sok értelme lehet. Ha azonban az egyénre közösség részeként tekintünk, akkor pontosan olyan fontossá válik a menekülő, menekült fiatalok jelenléte az oktatási intézményekben, mint a sajátos nevelési igényű gyerekeké, a lányoké, a fiúké, a szegényeké és a gazdagoké. A rövid ideig Magyarországon tartózkodó menedékkérő fiatalok megjelenése az osztályterekben, az integrált nevelési helyzetek kialakítása legalább annyira a domináns társadalmi csoportok tagjainak érdeke is, mint a nem domináns csoportoké. Az izoláció, a világ eseményeitől való elzártság rengeteg káros társadalmi folyamatot indíthat el. Egy jól előkészített integráló helyzetben lehetőség nyílik az értelmezések újragondolására, a korábban kizárólagosan érvényesnek hitt perspektívák bővítésére. Ez pedig mind a tanulók, mind pedig a pedagógusok számára rendkívül sok haszonnal jár, ha a kontakthelyzetek megfelelően elő vannak készítve.

A projektben részt vevő pedagógusok megismerkedtek számos, Magyarországon sikeresen működő, migránsokkal és menekültekkel dolgozó civil szervezet tevékenységével és az általuk kidolgozott jó gyakorlatokkal is, mint a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület, a Magyarországi Református Egyház Menekültmissziójának Iskolai Programja, felkerestek szakmai konzultációra a migráns és menekült tanulók befogadásában és oktatásában már jelentősebb tapasztalattal rendelkező intézményeket, mint a Fóti Károlyi István Gyermekközpont Kísérő Nélküli Kiskorúak Gyermekotthona, a Than Károly Ökoiskola, az Erzsébetvárosi Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola, valamint a Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola. A szakmai kapcsolatfelvétel célja a hazai jó gyakorlatok megismerése, a lehetséges támogatórendszer feltérképezése,

és az intézményközi szakmai együttműködés kezdeményezése volt. A Menedék Migránsokat Segítő Egyesület, a Fóti Károlyi István Gyermekközpont Kísérő Nélküli Kiskorúak Gyermekotthona és a Than Károly Ökoiskola munkatársai is aktívan bekapcsolódtak a projekt egyes elemeinek megvalósításába.

Mezszint: az intézmény és közvetlen környezetének szintje

A mezszinten meghatározott célok az intézményhez és közvetlen környezetéhez kapcsolódóak voltak. Ez jelentette az intézmények pedagógiai programjának újragondolását és ennek során olyan megfontolások azonosítását, amelyek a migráns háttérű tanulók integrált oktatását és nevelését segítik, valamint a helyi közösség tagjaival, így a szülőkkel és a potenciális munkaadókkal való kapcsolattartás újragondolását is.

A projekt kiemelt célja volt egy olyan interkulturális szemléletű pedagógiai program megalkotása, amely lehetővé teszi, hogy az intézményekben rugalmas, az egyéni szükségletekre reflektálva dolgozhassanak a migráns háttérű tanulókkal. A rugalmasságot a csoport néhány rendkívül jellemző sajátossága különösen megkívánja. Általánosságban elmondható, hogy a migráns háttérű, de a magyar oktatási rendszerben hosszú ideje részt vevő tanulók integrációja nem jelent különösebb pedagógiai kihívást az oktatási intézményekben. Az intézmények szempontjából a migrációs háttér akkor jelenthet nehézséget, ha a migráns frissen érkezett az országba, és a migráns háttér az oktatási és a szociális ellátórendszer ismeretének, valamint a magyar nyelvtudás hiányával párosul. Emellett kihívást jelent még a korábbi végzettséget igazoló dokumentumok hiánya is.

A menekült, 14 évesnél idősebb, általában kísérő nélküli kiskorú fiatalok esetében jellemző, hogy korábban nem vettek részt a magyar iskolarendszerben, hogy nem tudják igazolni az általános iskolai végzettség meglétét, és nem is rendelkeznek teljes körűen azokkal a kompetenciákkal, amely a tanulmányaik középfokú folytatásához szükségesek. Tehát, az intézmény oldaláról, esetükben kiemelten nagy szükség lehet az olyan programokra, mint amilyen a Dobbantó program volt, amelyek biztosítják az általános iskolai képzés során elsajátítandó kompetenciák megszerzését. Azonban ez a kompetenciabővítés, amely az oktatási rendszerbe csatornázást segíti, a fiatalok számára nem feltétlenül vonzó lehetőség, hiszen az ő céljuk a munkaerőpiacon értékes kompetenciák mielőbbi megszerzése és a munkába állás, erre pedig nem éveket, inkább csak heteket szeretnének és tudnak várni. Ez egy olyan konfliktus, melynek feloldására a projektben nem sikerült hatékony megoldást találni. E problémakör kapcsán fel kellett ismernünk, hogy az oktatás intézményrendszere nem tud jól reagálni a menekült fiatalok rövidtávú programokat, mielőbbi munkába állást és pénzkeresetet igénylő szükségleteire. Az ő esetükben rövid, duális, szakmaspecifikus tanfolyami képzések lennének hatékonyak, azonban az iskolai végzettség hiánya miatt nem tudnak a rendszerbe lépni. Ez a probléma túlnyúlt a projekt lehetőségein, de hosszú távon megfontolást igényel.

A szakképzés jelenlegi rendszerébe tehát olyan migráns háttérű tanulóknak van esélye bejutni és tartósan benn maradni, akik biztos támogatói háttérrel, hosszú távon – legalább tanulmányaik befejezéséig, amely az előkészítő osztályokkal 4-5 évet jelenthet – tervezik a jövőjüket Magyarországon. Természetesen, az ennél rövidebb részvételük az oktatási rendszerben is hasznos lehet mind a befogadó közösség, mind pedig a migráns háttérű tanuló számára. Azonban, míg társadalmi és kulturális szempontból ez a haszon rendkívül jelentős, hiszen a perspektívák bővülését hozza magával, az oktatási rendszer jelenlegi kimeneti mérései számára nem értelmezhető.

A Magyarországon hosszú távon letelepedni szándékozó migránsok részvételét a szakképzésben csoportspecifikusan segíteni azoknak az ismereteknek a közvetítésével lehet, amely lehetővé teszi számukra az oktatási és szociális ellátórendszer mielőbbi megismerését és az oktatási intézménybe való beilleszkedést. Ideális esetben az iskolaválasztást megelőzi az oktatási rendszer és a szociális ellátórendszer megismerése, ezért ez kevésbé az iskolák és sokkal inkább a migránsok segítségével foglalkozó szervezetek feladata. Az oktatási rendszerbe való beilleszkedést az segíti, ha mielőbb azonosítani sikerül, hogy pontosan milyen fejlesztésre is van szüksége az egyes tanulóknak. Ezért fontos kidolgozni egy olyan szintfelmérő rendszert, amely nem igényel nyelvi ismereteket, de jó alapot biztosít pontos egyéni fejlesztési tervek kialakításához, valamint nagyon fontos az egyéni fejlesztés, mérés és értékelés rugalmas rendszerének kidolgozása is.

Amikor a domináns csoport szempontjából vizsgáljuk a migráns háttérű tanulók intézményi integrációját, akkor kell foglalkoznunk az elmúlt évek xenofób politikai kampányainak következményeivel is. Ugyan a projekt megvalósulása időben megelőzte a 2015-ös év menekültválságát, társadalmi szempontból már a projekt időszakában is fontosnak gondoltuk a domináns csoporthoz tartozó pedagógusok, tanulók és szülők a társadalmi sokféleséghez kapcsolódó attitűdjeinek formálását. Különös hangsúlyt fektetve itt az iskola és az iskola közvetlen társadalmi környezete közti kommunikációra, amelyben az iskola pedagógiai és társadalmi céljait, és a célokat szükségessé tevő társadalmi jelenségeket megismerhetik és megérthetik azok, akik az intézménnyel kapcsolatba kerülnek.

Mikroszint: A pedagógusok és tanulók szintje

Egy korábbi kutatás (CSEREKLYE, 2014) alapján abból indulhatunk ki, hogy a különféle társadalmi és kulturális csoportokat és észlelt helyzeteket a tanárok különféle attitűdökkel közelítenek meg. Az intézményi fejlesztések során azokban a helyzetekben volt ez nyomon követhető, amikor a tanárok saját kompetenciáira volt bízva egy-egy mikroszintű helyzet megoldása. A migráns háttérű tanulókkal kapcsolatban viszonylag kevés tapasztalatot szerzett pedagógusok más társadalmi és kulturális csoportokkal már rengeteget dolgoztak, így roma tanulókkal, speciális nevelési igényű tanulókkal, vagy éppen szegénységben élő tanulókkal.

A pedagógusok a makroszintű célokhoz kapcsolódóan megismertek számos, a migránsok integrációjához kapcsolódó programot és módszert, és szinte minden esetben felismerték, hogy a programokban alkalmazott módszerek egybevágnak, vagy sokban hasonlóak a saját gyakorlatukban már alkalmazott módszerekhez. Az egyetlen olyan különbség, amely a frissen érkező migránsokhoz kapcsolódóan új volt a pedagógusok számára, a nyelvi kompetenciák bővítésének kérdése volt. Sok pedagógus az általa tanított tantárgyakhoz szorosan kapcsolódva alakítja ki tanári identitását, és úgy gondolja, míg biológiát, fizikát vagy történelmet tanítani tud, egy tanuló idegen nyelvi (ebben az esetben magyar nyelvi) kompetenciájának fejlesztésében nem tud részt venni. A problémához kapcsolódóan a projekt során elsősorban a pedagógusok szemléletváltását tűztük ki célul, és a tartalomalapú nyelvi kompetenciafejlesztés módszertanát ismertettük meg a projektben részt vevő tanárokkal, akik saját tantárgyukhoz kapcsolódóan a magyar mint idegen nyelvi kompetenciák fejlesztéséhez használható segédanyagokat és óraterveket is kidolgoztak, és elsajátították az ehhez szükséges ismereteket.

A megvalósult fejlesztések

Interkulturális pedagógiai program-koncepció

Az interkulturális pedagógiai program kialakításánál fontos dilemma volt, hogy ez az intézmények pedagógiai programjának mellékleteként készüljön-e el, egy szempont és értékrendszert fogalmazzunk meg, és ezek az általános pedagógiai programba szöve jelenjenek meg. Mivel már a célok meghatározásakor és az előkészületek során egyértelművé vált, hogy az intézmények számára migráns tanulók csoportspecifikus segítségének szükségletei a nyelvi kompetenciafejlesztés kivételével az egyéb, sajátos nevelési igényű csoportok tagjainak pedagógiai szükségleteitől csak kevés dimenzióban különböznek, a migráns és menekült tanulók csoportját a kiemelt figyelmet igénylő más tanulók csoportjai (mint például a sajátos nevelési igényű tanulók vagy a kiemelten tehetséges tanulók) közé sorolja a pedagógiai program, és a a teljes programban megjelenik a migráns háttérű tanulóakra való reflexió. Ugyanakkor, kidolgozásra került egy interkulturális pedagógiai program melléklet is, amely azokat a különös helyzeteket, szolgáltatásokat és programokat mutatja be, amelyet a migráns háttérű diákoknak lehetősége van igénybe venni.

Fontosnak szempont volt azon nevelési értékek kiemelése, amelyek az interkulturalitáshoz szorosan kapcsolódnak, mint a multikulturálisan tudatos pedagógia melletti elköteleződést, amely a társadalmi sokféleségre értékként gondol, és szabad teret biztosít a sokféle identitás mező megélésére, támogatja a megértő és elfogadó légkör kialakítását. *„A sokszínűséget értékként építjük be a nevelés és oktatás mezőjébe, s eszközeivel ezek egyenjogúságát, hierarchia nélküli elfogadását szolgáljuk.”* (MARTIN, 2014. 15. o.) A projekt során kidolgozott pedagógiai prog-

ram koncepció identitások pluralitását tekinti értéknek, és a pozitív személyközi kapcsolatok kialakítását szorgalmazza. „Integráció kapcsán értéknek tartjuk, hogy a más kultúrából érkező (menekült, migráns) tanulók megőrzik identitásukat, származásukat ismerik, kötődnek hazájukhoz, múltjukhoz, hagyományaikhoz.” (MARTIN, 2014. 15. o.) Az identitások pluralitásának része az a migrációhoz szorosan kötődő átmenetiség, amelyre fontosnak tartottuk, hogy reflektáljon a pedagógiai program: „A külföldi tanulók a tanév során bármikor érkezhetnek, esetleges távozásuk időpontja sem ismert. A migráns létből érzelmi és személyiségtraumák fakadnak, a tanulási előzmények, szokások is különbözhetnek, nem különben sokszínű a jövőkép, a távlati elképzelések, életmodellek. A pedagógusi adaptivitás a személyiség elfogadását jelenti, a komprehenzív iskola pedig az alkalmazkodás, a különleges bánásmód tere, ahol heterogén összetételű csoportban kooperatív tanulás zajlik. A magyar tanulók állandó tagjai a gyermekközösségnek, de az érzelmi kötődésre és különösen az elválásra nekik is fel kell készülnünk, s érzelmileg intelligens válaszokat kell, hogy adjanak a változásokra, szociális kompetenciájuk árnyaltan kell, fejlődjön.” (MARTIN, 2014, 15 o.)

Különösen fontos a fenti idézetben megfogalmazott viszonyrendszer, azaz hogy a tanulói sokféleség pozitív megélésének kulcsa a pedagógusok és a segítő szakemberek adaptivitása és a migrációban való részvételhez köthető helyzetek szakmailag helytálló értelmezése, előkészítése és megértésük, feldolgozásuk segítése. „Kiemelten érzékeny feladata van az **osztályfőnököknek** a külföldi, a nem magyar anyanyelvű és a más kultúrából érkezett tanulók iskolai integrálásában: a többségi tanulók közösségét megfelelő programokon keresztül fel kell készíteni a migráns diákok fogadására, érzékenyíteni szükséges az új tanulókkal való megfelelő bánásmódra, illetve csoportépítés során meg kell találni osztályközösségen belüli helyüket.” (MARTIN, 2014. 82. o.). „Más kultúrából érkezett (például migráns) tanulók beilleszkedését szervezett tanórai, célirányos foglalkozások segítségével kívánjuk megkönnyíteni. Tanulmányi ügyekben történő és intézményen belüli eligazodásuk érdekében számukra egyéni segítő tanár- és diákpárok kialakítására törekszünk. Ugyanilyen nagy hangsúlyt fektetünk a tanórán kívüli vagy szabadidős foglalkozásokra, az integrációjukat elősegítő tematikus programokra. Az egyéni bánásmód megvalósítása és az integráció elősegítése érdekében az értékelésnél az osztályfőnököknek lehetőleg figyelemmel kell lenniük a tanulók körülményeire. Beilleszkedésüket azáltal is segítjük, hogy az osztályközösséget előre felkészítjük kulturális különbözőségük megfelelő kezelésére, az együttélés és az elfogadás technikáira “ (MARTIN, 2014. 103. o.)

Migráns háttérű tanulók mérése, értékelése

A migráns háttérű tanulók értékelésének folyamata csak kevésben különbözik más tanulóktól. Mint minden más tanuló esetében, itt is fontos szempont, hogy az értékelés a tanuló fejlődési állapotáról számoljon be, a fejlődést önmagához

viszonyítsa, és értelmezően jelenjen meg benne, hogy a tanuló saját lehetőségeit mennyire aknázza ki. A magyarul nem beszélő migráns háttérű tanulók elsődleges szintfelmérése az a helyzet, amikor különös szükségletek jelenhetnek meg, hiszen elképzelhető, a magyar nyelvtudás hiánya mellett nem lehet pontosan igazolni korukat, iskolai végzettségüket sem. A mérés és értékelés segédanyagot készítő munkacsoport (SOÓS-BALLÁNÉ KARSAI-KIS, 2014) gyakorló fejlesztőpedagógusokból állt és szakmai tapasztalatukra alapozva a nem beszélő autisták számára rendelkezésre álló anyagokat ajánlották az ilyen esetekben alkalmazásra, így a Quill és munkatársai által kidolgozott szociális és kommunikációs kérdőívet (QUILL, 2008), a Nottingham fejlődési kérdőívet (SUTHERLAND, 1997), valamint a Goodenough-Harris Emberrajz-tesztet (HARRIS, 1963), Kognitív Profil Tesztet (GYARMATHY-SZABÓ, é.n.). A vizsgálati módszerek komplex alkalmazásával széles körű információ nyerhető a tanulóról, amely a további vizsgálatok alapjául szolgálhat.

SOÓS, BALLÁNÉ KARSAI és KIS (2014) egy ötelemű vizsgálati koncepciót dolgozott ki, amely az egyéni állapotfelméréssel és a szociális kompetenciák vizsgálatával kezdődik, majd vizsgálja a tanuló nyelvi- és kommunikációs kompetenciáit, ezt követően a matematikai és digitális írástudáshoz kapcsolódó kompetenciáit, javasolják egy kognitív profil teszt elvégzését, végezetül pedig a pályaeérdeklődés és tanulási stílus vizsgálatát. Ezek eredményeire épülhet a további fejlesztő munka, *„amelynek során a figyelmet, az odafordulást, az egyéni tanulási utak kijelölését és bejárását kell szem előtt tartanunk úgy, hogy a migráns tanuló bizonytalanságát igyekezzünk csökkenteni.”* (MARTIN, 2014. 84. o.)

Egyéni fejlesztés tervek migráns háttérű tanulók számára

Az egyéni fejlesztési tervek koncepciójának kidolgozásakor KRAJNYÁKNÉ GREUTTER, TAMÁSNÉ KERÉKES ÉS KOVÁCS (2014) a migráns háttérű tanulók esetében öt fő fejlesztési területet emeltek ki, a szociális kompetenciák fejlesztését, a pályaeorientációs fejlesztést, a stratégiaalkotás képességének fejlesztését, a nyelvi kompetenciák fejlesztését és a tantárgyi fejlesztést.

A migráns háttérű tanulók fejlesztése során szerepet kell, hogy kapjon a magyar nyelvi kompetenciák fejlesztése, és a magyar kulturális értékek megismerése mellett a tanulók anyanyelvi kompetenciáinak megőrzése és lehetőség szerinti fejlesztése is.

A szociális kompetenciákra irányuló fejlesztő munkában Krajnyákné és munkatársai (KRAJNYÁKNÉ és MTSAI, 2014) a modellnyújtás, a problémamegoldás, a megerősítés, a szerepjáték, a történetek megbeszélése, a személyes fejlődést segítő beszélgetés technikáit javasolják, mint alapvető fejlesztési technikákat. A leírásokat egy feladatgyűjtemény egészíti ki, amely egyszerű, könnyen alkalmazható módszereket tartalmaz a kompetenciák fejlesztését célzó foglalkozásokhoz.

A pályaaorientációs fejlesztés koncepciója figyelmet fordít az egyén mobilitási képességének megismerésére és fejlesztésére és a munkaerőpiaci ismeretek megszerzésére, hiszen ez olyan terület, amelyről a migráns háttérű tanulók jellemzően jóval kevesebb információval rendelkeznek kortársaiknál. A pályaaorientáció olyan terület, amely megengedi és igényli is a migránsok segítségével foglalkozó civil szervezetek munkatársainak közreműködését, hogy a tanulók minél alaposabban megismerhessék a szakmai képzési lehetőségeket és az egyes foglalkozások jövőképét és telítettségét, illetve a foglalkozásokhoz szükséges kompetenciák megszerzésének feltételeit, ideértve annak költség- és időigényét.

A stratégiaalkotás képességének fejlesztése KRAJNYÁKNÉ és mtsi (2014) értelmezésében szorosan összekapcsolódik az identitás kérdésével, az önmeghatározás nyújt lehetőséget a tanuló helyzetének reális elemzésére és a megfelelő stratégiák kidolgozására. Segédanyagot állítottak össze a stratégiaalkotás fejlesztéséhez, amely a vágyak, álmok megfogalmazásából kiindulva a drámapedagógia eszközeivel segíti a tanuló pillanatnyi céljainak megfogalmazását, majd segít definiálni a konkrét lépéseket egy akciótervbe foglalva, és értelmezni ezeket a lépéseket a jövőbeni tervekhez és az azokban megfogalmazott értékekhez viszonyítva.

Az anyag sablont és útmutatót is tartalmaz az egyéni fejlesztési tervek elkészítéséhez és megvalósításához. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a fejlesztési terv készítése előtt érdemes információt szerezni az iskolán és a családon kívüli forrásoktól is a tanuló minél komplexebb segítése érdekében.

A domináns csoport tagjainak érzékenyítése – témanapok, projekttervek, témahét tervek, szülőképzés

A projekt egyik legnagyobb vállalkozása volt annak kidolgozása, hogy a többségi csoport tagjai hogyan állíthatók a projekt céljai mellé. Ez is olyan terület a jogvédelem, a szociális támogatások és a munkaerőpiaci versenyre való felkészítés mellett, amelyben Magyarországon migránsokkal foglalkozó civil szervezeteknek nagy tapasztalatuk van és számos sikeres programot tudhatnak maguk mögött. Ezek közül néhányat megismerve², a projektben részt vevő kollégák a domináns csoportot célzó érzékenyítő programok két típusát dolgozták ki. Az egyik programtípus a „Többségi csoport érzékenyítése. Témanapok, projekttervek, témahét tervek” (DOMJÁN és mtsai, 2014) az iskolai közösséghez szól, témanapok, projektek és témahetek kidolgozott terveit tartalmazza, míg a másik, a „Szülői érzékenyítő program a befogadó közösség felnőtt tagjai számára” (MARTIN, 2014) az iskola közvetlen környezetét célozza, a szülők, a volt diákok, az iskola közelében élők és az iskolával egyéb okból közvetlen kapcsolatban lévőket szólítja meg.

A többségi társadalomhoz tartozó diákok és pedagógusok szemléletformálását elősegítő témanapok, témahetek és projektek kidolgozásával a projekt célja volt egyrészt segítséget nyújtani a pedagógusoknak olyan helyzetek kialakításához, amelyekben saját élményen alapuló tanulásra kerülhet sor, hiszen a résztvevő a

közvetlen tapasztalatok megélésével és azok közös feldolgozásával nyitottabbá válnak a körülöttük zajló társadalmi folyamatok megértésére, elfogadására. „Az érzékenyítés célja tudatosan hatni és befolyásolni másokat, a résztvevők szemléletének formálása, a saját magukhoz (önismeretükön keresztül saját identitásukhoz) és ennek alapján más kultúrákhoz való viszonyuk tudatosítása, vagyis az interkulturális kompetenciájuk fejlesztése, a többségtől eltérő helyzettel kapcsolatban megértőbb, érzékenyebb környezet kialakítása, melyben az egymás megértése, az egymás iránti tolerancia és empátia legyen az alapvető attitűd, amivel közelítünk a gyerekek és egymás felé is.” (DOMJÁN és MTSI, 2014) A gyűjtemény másik célja a pedagógusok módszertani kultúrájának bővítése volt, interkulturálisan tudatos témanap, témahét és projekttervek hozzáférhetővé tételével. A gyűjteményben hat témanap (*Népek és vallások, Gran Torino, Megemlékezés az erőszak ártatlan gyermekáldozatairól, Nyelvek európai napja, Az AIDS világnapja, Migránsok nemzetközi napja*), öt témahét (*A rasszizmus és gyermekorsók az Európai Unión túl* témakörében (*Véres gyémánt, A fátyol mögött, A Ku Klux Klan, Gyermekkatónák, Migráció és gyermekmunka*), valamint három projektterv (*Nemzetek, kultúrák; A rasszizmus és az erőszak a világban és szerepe a migrációban; Május 9 – az Európai Unió ünnepe*).

A befogadó közösség felnőtt tagjai számára összeállított program másfél órás modulokból áll, amelyek három nagy témakörbe szerveződnek. Az Önismeret, kulturális identitás, empátia témakörben a képzésben résztvevők a tananyagegység eredményes elvégzését követően képessé válnak önmagukat és másokat minél teljesebben elfogadni. Az önismereti stratégiák és gyakorlatok által jobban megismerik önmagukat, fejlődik önértékelésük, empátikus készségük, képessé válnak meghatározni kulturális identitásukat. A *Migrációs alapismeretek* témakörben elkészült modulok megismertetik a résztvevőkkel a migránsok jogi és társadalmi helyzetét Magyarországon, a migránsokkal szembeni előítéleteket és ezek okait. A képzésben résztvevők jövőtervezéshez és demokratikus döntéshozatalhoz szükséges kompetenciái fejlődnek. A *Migráció és kommunikáció* témakörben elkészült modulok kommunikációs gyakorlatokon keresztül mutatják be a társadalmi sokféleség jellemzőit, különös tekintettel a migráció hatásaira, valamint érzékelteti, hogy milyen nehézséget okoz a migránsoknak a nyelvi akadályok leküzdése a mindennapi életben.

A többségi társadalom érzékenyítését szolgáló programokat a kollegák projekt során kipróbálták, és a résztvevők visszajelzései alapján nem csupán az ott elsajátított ismeretek és fejlődő kompetenciák voltak fontos hozadékaik, de a helyi társadalom közösségfejlesztése is.

Magyar mint idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése

A projekt előkészítésénél a résztvevő pedagógusok egyik legnagyobb dilemmáját a nyelvtudás hiányához kapcsolódó tanulói nyelvi hátrány kezelésének kérdése okozta. Ez az a feladat, amellyel a migráns háttérű tanulókat tanító pedagógus

szembenél az osztályteremben. Számos magyar mint idegen nyelv tanítására kidolgozott tankönyv van a piacon, amely akár a közoktatásban is alkalmazható, azonban olyan óratervek nem álltak rendelkezésre, amelyek a tanulók integrált fejlesztését tennék lehetővé. A Prillné és munkatársai (PRILLNÉ, 2014) által kidolgozott szakmai koncepció ezt a hiányt pótolja, számos témakörben és tantárgyhoz kapcsolódóan dolgoz ki a tartalomalapú nyelvi fejlesztés koncepciójával dolgozó óraterveket párhuzamosan vegyes (magyarul tudó és a magyar nyelvet nem vagy nem jól beszélő tanulók) és olyan csoportok számára is ahol csak a magyar nyelvet nem vagy nem jól beszélő tanulók vannak. Az óratervek részben az általános iskolai végbizonítvány megszerzését segítik, részben középiskolai tananyagokat is dolgoznak fel.

A magyar nyelvi kompetenciák fejlesztését támogató segédanyag rendkívül értékes és jól alkalmazható része a magyar mint idegen nyelv szóbeli érettségi vizsga kidolgozott anyag, anyag, Prillné Csordás Csilla munkája (PRILLNÉ, 2014), amely tartalmazza a jogszabályi háttér és a követelményrendszer leírását, egy értékelési útmutatót, a szóbeli érettségi témaköreit, húzótételeket és az érettségi vizsgáztatói példányát is.

Összegzés

A projekt előkészítésekor egy átfogó, a magyarországi, migrációval foglalkozó intézmények hálózatában elhelyezett, a hálózat minden elemével jól összekapcsolt koncepció kialakítását terveztük. A megvalósítás során azonban egyértelművé vált, hogy egy szakképző iskolából álló konzorcium lehetőségeit ez meghaladja. Ugyanakkor túllépve a nem-domináns csoportok felzárkóztatást szorgalmazó – általában sikertelenséghez vezető – asszimilatív pedagógiai felfogáson, nagyon sok innovatív, transzformatív multikulturális szemléletű elemet sikerült beépíteni a három intézmény pedagógusainak összefogásával készülő koncepcióba. A kritikai multikulturális szemlélettel kialakított program érint minden olyan pedagógiai területet, amely különös jelentőséggel bírhat a migráns háttérű tanulók fogadásakor. A többségi társadalomhoz tartozó diákok és pedagógusok szemléletformálását elősegítő témnapok, témahetek és projektek kidolgozása, valamint a szülők és potenciális munkaadók társadalmi sokféleséghez kapcsolódó kompetenciáit fejlesztő képzések kidolgozása és kipróbálása pedig a magyar szakképzésben egyedülálló kezdeményezés, amely Európában is példaértékűnek számít.

A projekt során végzett közös munkáért köszönettel tartozom Olajos Mihály projektmenedzsernek, Lénárt Györgynének a Martin János Szakképző iskola igazgatójának és a projektben részt vevő minden kollégának, diáknak, szülőnek és érdeklődőnek.

Hivatkozások

- COLOURSCHOOL: projekt <http://colourschool.hu> (letöltés: 2016. 08. 20.)
- CSEREKLYE Erzsébet (2014): Multiculturalism in Central and Eastern Europe: The Hungarian Story. In: *Multicultural Education Review* 6: (1) pp. 102-127.
- DOMJÁN Annamária – HILÓCZKINÉ HEGEDŰS Ildikó – KISS Zoltán – NAGY Magdolna – SZÉCSI Sándorné (2014): *Többségi csoport érzékenyítése. Téma napok, projekttervek, témahét tervek: Migráns háttérű tanulók nevelésének és oktatásának segítése II. szakasz „Sokféleség, Méltányosság, Lehetőség”: interkulturális tanulási környezet megteremtése migráns tanulók fogadására című pályázat*, Martin János Szakképző Iskola, Miskolc
- GYARMATHY Éva – SZABÓ Zénó (n.é.): *Kognitív Profil Teszt*. In: <http://kognitivprofil.hu> (letöltés: 2016. 08. 20.)
- HARRIS, D. B. (1963): *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity. A Revision and Extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. Harcourt, Brace & World, Inc., New York
- JUGENDCOACHING: <http://www.neba.at/jugendcoaching> (letöltés: 2016. 08. 19.)
- QUILL, Kathleen Ann (2008): *Tedd – Nézd – Hallgasd – Mond!* Szociális és kommunikációs intervenció autizmussal élő gyermekek számára. Kapocs Könyvkiadó, Budapest
- KRAJNYÁKNÉ GREUTTER Zsófia – TAMÁSNÉ KERÉKES Csilla – KOVÁCS Gergő (2014): *Egyéni fejlesztési és felzárkóztatási tervek koncepciójának kidolgozása és megvalósítása a lemorzsolódás megelőzése érdekében: Migráns háttérű tanulók nevelésének és oktatásának segítése II. szakasz „Sokféleség, Méltányosság, Lehetőség”: interkulturális tanulási környezet megteremtése migráns tanulók fogadására című pályázat*. Martin János Szakképző Iskola, Miskolc
- KUS hálózat: <http://www.kusonline.at> (letöltés: 2016. 08. 19.)
- MARTIN János Szakképző Iskola (2014): *Szülői érzékenyítő program a befogadó közösség felnőtt tagjai számára: Migráns háttérű tanulók nevelésének és oktatásának segítése II. szakasz „Sokféleség, Méltányosság, Lehetőség”: interkulturális tanulási környezet megteremtése migráns tanulók fogadására című pályázat*. Martin János Szakképző Iskola, Miskolc
- PRILLNÉ CSORDÁS Csilla (szerk.) (2014): *Szakmai koncepció a középfokú oktatásban tanuló migráns diákok magyar mint idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztéséhez: Migráns háttérű tanulók nevelésének és oktatásának segítése II. szakasz „Sokféleség, Méltányosság, Lehetőség”: interkulturális tanulási környezet megteremtése migráns tanulók fogadására című pályázat*. Martin János Szakképző Iskola, Miskolc
- SOÓS Ferencné – Balláné KARSAI Márta – KIS Istvánné (2014): *Szintfelmérés, korábban szerzett ismeretek, kompetenciák felmérési tervének és a kimeneti mérések koncepciója: Migráns háttérű tanulók nevelésének és oktatásának segí-*

tése II. szakasz „Sokféleség, Méltányosság, Lehetőség”: interkulturális tanulási környezet megteremtése migráns tanulók fogadására című pályázat. Martin János Szakképző Iskola, Miskolc

SUTHERLAND School (1997): *Autisztikus gyermekek viselkedésproblémáinak kezelése.* Kapocs Könyvkiadó, Budapest

WIENXTRA: <http://www.wienextra.at> (letöltés: 2016. 08. 19.)

Jegyzetek

- 1 Bundessozialamt
- 2 Például a Colourschool projekt

Matolcsi Zsuzsa

Aktív és felelős állampolgári készségek és az iskolai közösségi szolgálat¹

Ebben a tanulmányban egy kérdőíves kutatást mutatok be, ami bár csak néhány feltételét vizsgálja az eredményes iskolai közösségi szolgálatnak (IKSZ-nek), mégis sok meghatározó, az elmúlt években felmerült kérdéssel foglalkozik. Az nem kérdés, hogy az IKSZ nagyon fontos, demokratikus készségeket fejlesztő pedagógiai eszköz. Kérdés viszont, hogy lehet-e ezeket a készségeket csak egy tanórán kívüli programmal fejleszteni, vagy elengedhetetlen, hogy a fejlesztést a pedagógusok a mindennapi iskolai munkájukban is fontosnak tartsák, hogy ők maguk is rendelkezzenek ezekkel a készségekkel, és a pedagógiai gyakorlatukban használják őket.

Ezt a feltáró jellegű kutatást (amely egy mélyebb, magyarázó vizsgálat megelőző fázisa) azzal a céllal kezdtük el, hogy új ismeretek feltárásával hozzájáruljunk az 50 órás kötelező iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz eredményességének növeléséhez.

A kutatásba *nem* vettük bele azokat a már jól dokumentált problémákat, amelyek nehezítik, hogy az IKSZ mint pedagógiai eszköz eredményes lehessen. Ilyenek például a kevés anyagi és szakmai támogatás és elismerés, a sok adminisztrációs elvárás, a kötelezőségről fakadó negatív hozzáállás, a tanárok és a diákok túlterheltsége, a fogadóhelyek felkészületlensége. Ennek ellenére ezek a problémák a kérdőív végén szereplő nyitott kérdéskörnél mégis a felszínre kerültek.

Leginkább arra a kérdésre koncentráltunk, hogy az aktív és felelős állampolgárrá nevelés eszközeként használt iskolai közösségi szolgálat lehet-e eredményes, ha a pedagógus az iskolai mindennapokban nem feltétlenül tekinti feladatának az aktív és felelős állampolgárságra való nevelést, és/vagy nem feltétlenül jelenik meg pedagógusi munkájában a kritikus gondolkodásra, a felelősségvállalásra, a személyiség fejlesztésére irányuló gyakorlat.

Gondolatok az iskolai közösségi szolgálatról, jelen tanulmány kutatási kérdéseinek felvetése előtt²

Magyarországon a nemzeti köznevelésről szóló törvény szerint az érettségi bizonyítvány kiadásához 50 óra közösségi szolgálat teljesítése szükséges. A közösségi szolgálat megszervezése, a diákok felkészítése, munkájuk facilitálása és mentorálása, valamint a pedagógiai feldolgozás a legtöbb magyar pedagógus számára új

szerep, amelyet nemcsak a tantermi munkájával kell összeegyeztetnie, hanem a tanári kar többi tagjával is összhangban kell végeznie. Egy középiskolai pedagógusnak számos nevelési célja van, és számos nevelési eszköz, pedagógiai módszer áll a rendelkezésére. Hitelesen és hatékonyan akkor tudja ezeket az eszközöket alkalmazni, ha a célok világosak és számára is fontosak, ha ismeri az eszközök használati módszereit, valamint ha a használathoz adottak a feltételek is.

A törvény bevezetése kapcsán az iskoláknak rengeteg felmerülő gyakorlati és szakmai kérdésre kell választ keresniük. A praktikus kérdéseken túl (hogyan kell dokumentálni a tevékenységeket, mennyire szabályozza a törvény a tevékenységi köröket stb.), a nehezebben megválaszolható kérdések a feladatok és a felelősségek elosztására vonatkoznak, a módszertanról és a jó gyakorlatokról szólnak, a felkészülésre és a képzésekre, valamint a koordináló pedagógusok és szakemberek munkájának és munkaidejének megfizetésére vonatkoznak. A válaszadás nehézsége többek között abban rejlik, hogy minden iskolának lehetnek speciális kérdései, és a válaszokat is csak az iskola eddigi tapasztalatai, az alkalmazott pedagógiai módszerek, a diákok és tanárok ismeretében lehet végiggondolni. Nincs egységes megoldás, nincsenek változtatás nélkül átvehető gyakorlatok; minden iskolának saját maga és környezete ismeretében kell kialakítania és meggyökereztetnie a programját. Az iskolai közösségi szolgálat diák és pedagógus számára egyaránt új lehetőségeket teremt, ám többletmunkát is jelent, így nagy kihívás megtalálni, hogy ez az újfajta pedagógiai módszer hogyan tehető tartalmassá, hatékonyá és izgalmassá.

Ahhoz, hogy egy iskolában megfelelő minőségű és változatosságú közösségi szolgálati program működjön, mindenképpen szükségesek megfelelő anyagi és humán erőforrások, a programért felelős és szakmailag felkészült pedagógusok, valamint támogató iskolavezetés és tanári kar. A program sikerének kulcsa a koordinátor személye. Nagyobb iskola esetén a koordinátoron kívül szükség van még segítő tanárookra, akik egyéni tanáccsal és támogatással segítik a diákokat. Ez komoly csapatmunkát igényel a programért felelős tanároktól és lényegében az egész tanári kartól. Nagyon fontos a szülők teljes körű tájékoztatása és esetleges bevonása a szolgálati tevékenységek tervezésébe, megvalósításába. Továbbá érdemes tájékoztatni és bevonni a helyi közösség különböző tagjait is. Amennyiben valamilyen szervezetnél vagy intézménynél történik a szolgálati tevékenység, akkor ott is szükség van egy koordinátorra. A szolgálati program sikeréhez elengedhetetlen mindkét fél felkészítése, a tevékenység mindkét oldalon történő előkészítése, valamint a folyamatos kommunikáció. A legfontosabb pedig, hogy a diákoknak a program elején meg kell érteniük, hogy személyes célokat kell megfogalmazniuk a szolgálati tevékenységgel kapcsolatban, hogy nekik kell megtervezni és végigcsinálni a szolgálatot, végül reflektálniuk kell arra, amit tanultak a programból. Természetesen a tanárok segítik a munkájukat, de a tanulási eredményekkel is ők maguk fognak majd elszámlálni.

Az idén, 2016 májusában érettségizők első évfolyamként már teljesítették a középiskolai éveik alatt az 50 óra közösségi szolgálatot. Elkezdődtek tehát a közösségi szolgálati programok, és számos jó gyakorlatot ismerhettünk meg, fontos tapasztalatot szerezhettünk az elmúlt években. Tagadhatatlan azonban, hogy az iskolák jelentős részében jelenleg még hiányoznak feltételek ahhoz, hogy a közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz beépüljön az iskolák életébe, valamint, hogy a szolgálat céljait és módszertanát ismerő, hiteles pedagógusok segítsék a diákokat ezen a területen. Mindazonáltal, Európában egyedülálló módon, a kötelezővé tétellel minden érettségit adó magyar középiskolában elindult egy új folyamat. Hogy ez a folyamat hogyan alakítja a tanárok és a diákok szemléletét, hogy a pedagógiai eszköz működni tud-e, hogy kiegészül-e a demokratikus készségek fejlesztésére irányuló reflektivitásból származó tanulással, a jövőben fog csak kiderülni.

A közösségi szolgálat célja, a pedagógus szerepe

A közösségi szolgálatból való tanulás a tapasztalati tanulás egyik formája, és az ilyen programnak számos készség fejlesztése lehet a célja. Fejlesztheti például a demokratikus készségeket: az együttműködést, a felelősségvállalást, a részvételt, az empátiát, a kritikus gondolkodást, a problémamegoldást, a döntéshozatalt, az önbizalmat, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a kreatív gondolkodást és a hiteles vezetői készségeket.³ Cél lehet a projektmunkában való tapasztalatszerzés, a közösségfejlesztés, a társadalmi szolidaritás és együttműködés erősítése vagy akár a pályaválasztás segítése.

2015-ben megjelent egy fontos tanulmánykötet az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet kiadásában, *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes.*⁴ címmel. A kötet előszavában a közösségi szolgálat céljáról ezt olvashatjuk: „*A program magyarországi meghonosításának célja, hogy szociálisan érzékeny, aktív állampolgárok kerüljenek ki az iskolából, akik felismerik, hogy hol tudnak tenni a társadalom jobbításáért és tesznek is ezért, mert tudják, hogy egy egészséges társadalom így működik.*” Továbbá azt is hozzáteszi, hogy „*hosszú folyamat a társadalom szemléletét ebbe az irányba átalakítani. Az oktatási rendszer a társadalom egészének egy kis szelete, ezen belül az érettségit adó képzések az oktatási rendszerből kijövőök körülbelül 2/3-át érintik.*”

A kötetben olyan fontos kérdésekre keresnek választ, mint „*Hogyan kaphat helyet a tanítási-tanulási folyamatban az iskolai közösségi szolgálat programja? Hogyan illeszkedik a folyamat összetevőiehez, hagyományaihoz? Hogyan viszonyul szereplőiehez, illetve az utóbbiak, hogyan viszonyulnak hozzá?*” (58. o.)

Jelen tanulmány szempontjából legérdekesebb a pedagógusok szerepe, amely a kötetben is kiemelt hangsúlyt kap. A szabályozásoknak megfelelően az iskolai közösségi szolgálat a pedagógusok feladatai közé épült be. „*A tanuló osztályfő-*

nőke vagy az ezzel a feladattal megbízott pedagógus a tanuló előmenetelét rögzítő dokumentumokban az iratkezelési szabályok megtartásával nyilvántartja és folyamatosan vezeti a közösségi szolgálattal összefüggő egyéni vagy csoportos tevékenységet.”⁵ Természetesen a nyilvántartáson túl a folyamat pedagógiai kísérése (felkészítés, a tevékenységek biztonságos voltáról való meggyőződés, feldolgozás) is a pedagógusok feladata, hiszen e nélkül nem beszélhetünk igazi tanulást, fejlődést eredményező iskolai közösségi szolgálatról. A kötetben is kiemelik a közösségi szolgálati program eredményessége szempontjából a pedagógus szerepét és a feladathoz való viszonyulását.

„Senki nem vitatja, hogy az iskolai közösségi szolgálathoz kapcsolódó feladatok oroszlánrésze a tanárok vállát nyomja, a munkaterhek elosztása egyenlőtlen, a működtetés felelőssége pedig lényegében rájuk hárul, még ha az a törvényben vezetői feladatként van is rögzítve. A koordináló pedagógusnak nincs könnyű dolga, de könnyebb lehet, ha saját pedagógiai szerepét megfogalmazza magának. Többször elhangzott, más szerepben kell itt megjelennie a tanárnak, mint a tanórákon vagy akár az iskolában. A klasszikus, a folyamat minden részletét irányító és felügyelő tanártevékenység halálra van ítélve itt – akár a megvalósítás, akár a nevelési cél felől nézzük.” (66. o.) írja a kötetben MOLNÁR Karolina.

Jelenleg, amennyiben nincsen(ek) az iskolában kinevezve koordinátor tanár(ok), az osztályfőnök feladata a közösségi szolgálat megszervezése és dokumentálása a diákjai számára. Fontos, hogy minden pedagógus ismerje a közösségi szolgálat tanulási céljait, de nem várható el, hogy minden osztályfőnök használni tudja és használni akarja ezt a pedagógiai eszközt. Fontos, hogy a közösségi szolgálat elismert és megbecsült része legyen az iskola életének, de koordinálni, a programot vezetni csak olyan pedagógusoknak szabad, akik saját akaratukból választják ezt a feladatot, és akiknek felkészültsége és saját tapasztalata van ezen a területen. Nekik természetesen órákedvezmény vagy plusz fizetés járna a munkájukért.

A törvény bevezetésekor sokat hivatkoztak a Nemzetközi Érettségi Programra (IB)⁶, amelynek egyik alapeleme a közösségi szolgálat. Azokban az iskolákban, ahol van Nemzetközi Érettségi Program, azt egy koordináló pedagógus vezeti, aki tréningen készült fel a munkára, illetve szakmai továbbképzéseken is rendszeresen részt kell, hogy vegyen. Munkaköre, felelőssége tisztázott és természetesen a feladata elvégzése tanóráként számít a munkaidejébe, fizetésébe.

Az iskolai közösségi szolgálatot koordináló pedagógusoknak felkészítő képzés után szabadna csak elkezdeniük a munkát. (Magyarországon körülbelül 1200 érettségit adó középiskola van, és minden iskolában legalább két, erre a feladatra is képzett pedagógusnak kellene lennie.) A képzés során a résztvevőknek meg kell ismerkedniük az iskolai közösségi szolgálat módszertanával, szervezési feladataival, az iskolai és a fogadószervezetekkel történő koordinációs feladatokkal, valamint hazai és külföldi jó gyakorlatokkal. A koordináló pedagógusnak mindenképpen saját élménnyel kell rendelkeznie a közösségi szolgálati tevékenységek terén.

Az összes érintettnek értenie kell a közösségi szolgálat célját, és ennek a kommunikációja nagyrészt a koordináló pedagógusok feladata. A tapasztalatok azt mutatják (budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Karinthy Frigyes Gimnázium, miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, Waldorf iskolák), hogy ahhoz, hogy egy közösségi szolgálati programról elmondhassuk, igazán sikeresen működik, majd 10 év gyakorlatra van szükség. Ennyi idő alatt alakulnak ki megbízható kapcsolatok a fogadószervezetekkel, és gyűlik fel elég tapasztalat egy-egy tevékenységi körben. A felkészítés és feldolgozás is ennyi idő után válik megszokott gyakorlattá, és épül be a közösségi szolgálat az iskola életébe. A közösségi szolgálat koordinálása a pedagógus részéről is folyamatos reflexiót igényel. Fontos továbbá a tevékenységi körök gyakori újragondolása, más iskolák jó gyakorlatainak megismerése.⁷

A kutatás fókusza két példa tükrében

A kutatásunk fókuszába mi is a pedagógusokat helyeztük, ám nem azt vizsgáltuk, hogy mi a feladatuk és szerepük a programban, vagy hogy van-e szükség koordinátorra (és hányra), sem azt, hogy milyen készségekkel rendelkezik egy hiteles és eredményes IKSZ-koordinátor.

A kutatás konkrét fókusza az volt, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak a tanári szerepükről az aktív és felelős állampolgárrá nevelés viszonylatában. Hogyan gondolkodnak, és hogyan működnek a mindennapokban. Ennek azért van nagy jelentősége az IKSZ program eredményessége szempontjából, mert azt tapasztaljuk, hogy a közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz könnyebben illeszkedik egy demokratikus iskolavezetéssel rendelkező, személyiségközpontú iskolába. Nehéz a személyes és szociális készségfejlesztést célul tűzni egy olyan iskolában, ahol eddig csak a tantárgyi tudás átadására és számonkérésére volt módszertana a pedagógusoknak, ahol még nem ismert a csoportmunka vagy a projektoktatás. Azt is látjuk, hogy ha az IKSZ program különálló elem az iskola életében, az gyakran konfliktusokhoz és eredménytelenséghez vezet.

Hasonló témakörben két példát is említhetek, ahol korábban már láttuk, hogy ha az iskolavezetők és pedagógusok mindennapi gyakorlatának nem része a demokratikus működés, akkor az erre való nevelés külön tantárgyon vagy feladaton keresztül nem lesz eredményes. Az állampolgári ismeretek óra az egyik példa, a diákönkormányzatok (DÖK) munkája a másik.

SÍK Domonkos szociológus, aki a fiatalok állampolgári kultúráját kutatja, így nyilatkozik erről egy nagyon elgondolkodtató interjúban: *„Persze a rendszerváltás óta mindig voltak állampolgári ismeretek órák, csak az állampolgári nevelésnek pont nem az a lényege, hogy állampolgári ismereteket adjunk át, hanem hogy egy olyan közeget hozzunk létre, ami úgy működik, ahogy szeretnénk, hogy működjön a politikai intézményrendszer.”*⁸

Sík Domonkos szavai arra mutatnak rá, hogy ha a fiatalok 18 éves korukig sehol nem tapasztalják meg a demokráciát, ne csodálkozzunk, hogy nem lesznek demokratikus, aktív és felelős állampolgárok: „Csákö Mihály középiskolások körében, a 90-es évek óta végzett kutatásai azt mutatják, hogy a 2010-es évek után vált az antidemokratikus állampolgári kultúra mainstreammé. Mondhatjuk, hogy már korábban volt valamifajta morajlás a mélyben: a demokratikus kultúra elsajátításának intézményi feltételei már a rendszerváltás óta elég rossz állapotban voltak. Egy nagyon egyszerű példa: minden iskolában van diákönkormányzat, amit pro forma meg is valósítanak az iskolák. Kutatások azt mutatják, hogy nem sikerült ezeket a potenciálokat kiaknázni az iskolákban, és olyan nevelési közeget kialakítani, ahol átélhetőek lehettek volna a demokratikus tapasztalatok.

Nem lehet azt mondani, hogy ez csak az oktatás hiányosságai miatt alakult így. Fontos szerepe van az oktatási kultúrának, mert az iskola az, ahol először találkozik az ember egy intézményi közeggel. Ha az ember belép az iskolába, onnantól kezdve jogi környezet veszi körül. Persze kezdetben még nem sok lehetőség van alakítani a környezetet, de az fontos lenne, hogy a szabályok közös alakításáról tapasztalatokat lehessen szerezni. Nem arról van szó, hogy mindent a diákok találjanak ki, hanem hogy lehessen kérdéseket feltenni az intézmény működésével kapcsolatban. Miért így működik? Miért fontos ez? Ebből lehetne megtanulni a demokráciát.”⁹

És még egy meghatározó gondolat arról, hogy a mindennapi kommunikáció minősége talán a legfontosabb a demokráciára nevelés szempontjából, a családban éppúgy, mint az iskolában. „Ha demokratikus kultúráról beszélünk, akkor azt le lehet vinni addig a szintig, hogy miképp kommunikálok a másikkal. Mit látok, amikor ránézek valakire?” „A demokratikus kultúra alapja, hogy van egyfajta morális viszonyulás a másikhoz. Ez nem azt jelenti, hogy mindenki mást szeretni kell, hanem hogy el tudom-e ismerni partnerként a másik embert. Az ugyanis korántsem egyértelmű, hogy ha a másik megszólal, akkor én meg tudom őt hallani.

Ha azt kérdezzük, mit gondol valaki az alapvető demokratikus értékekről, például kisebbségi jogok védelme vagy az emberi méltóság elismerése, akkor az erre adott válaszok nagyon szoros összefüggést mutatnak azokkal a kommunikációs mintázatokkal, amiket a családjukban megtapasztalnak a fiatalok. Nem az iskola és a család egymáshoz viszonyított súlya a fontos, hanem hogy van-e olyan terep, ahol demokratikus tapasztalatokat tud szerezni a gyerek. Azok a szocializációs pályák vezetnek antidemokratikus politikai kultúrához, ahol vákuumba kerül a fiatal, azaz nem találkozik azzal a tapasztalattal, hogy lehetséges demokratikus módon szervezni a viszonyokat. Ilyen tapasztalatok nélkül üres fogalomává válik az egyenlőség vagy a szolidaritás.”¹⁰

Hasonló tapasztalata van azoknak a kutatóknak, akik azt vizsgálják, hogy a diákönkormányzatok mennyire valós tevékenységet végeznek, mennyire van valós beleszólásuk az őket érintő ügyekbe.

Egy Csapó Benő által vezetett 2004-es kutatás során a diákok véleményére voltak kíváncsiak a diákönkormányzat működésével kapcsolatban. E kutatásban olyan elbeszéléseket találunk, melyek a valódi döntés hiányát, a diákok és tanáraik hierarchikus alapviszonyát problémaként említik, s a diákönkormányzatot, mint az iskola presztízsének növeléséért életre hívott látszat-intézményt interpretálják. Ahogy a kutatási beszámolóban is olvashatjuk, *„ha az önkormányzat létezik és működik is, akkor is előfordulhat, hogy határozataiknak nincs ereje, következménye. A diákok úgy érzik, nem tudják érdemlegesen befolyásolni az őket érintő döntéseket, amelyekben a diákönkormányzat is meghatározó szerepet vállalhatna.”*¹¹

Trencsényi László a *„Tanulói részvétel az iskolában. Egy fejlesztési program üzenete és dokumentumai”* című kiadványban¹² olyan projektet mutat be, amelynek „célja elérni, hogy az iskolák egyre inkább nevelési eszközként (is) tekintsenek a tanulói részvételi fórumokra, azokat valódi tartalommal töltsék meg”. Ebben a projektben is olyan iskolák voltak nyitottak a programra, ahol már eleve demokratikus és a diákok iskolai részvételét támogató volt a légkör. De még egy ilyen iskolában is így fogalmazott a projektben dolgozó egyik mentor: *„Igazán az tudna sokat segíteni az iskolai demokrácia ügyén, ha a pedagógusok is saját intézményükben, városukban, munkájuk során kialakítanák és működtetnék a demokratikus létezés legfontosabb elemeit.”*

Mondhatnánk, hogy az IKSZ valós tapasztalatot nyújtó program, szemben az állampolgári ismeretek órával vagy a valós hatással nem bíró diákönkormányzattal. Ám épp az a gondolat áll ennek a kutatásnak a háttérében, hogy nem lesz sikeres és eredményes az az IKSZ program (ahogy a legtöbb iskolában DÖK működése sem sikeres), ahol a támogató pedagógusok nem hitelesek. A hitelesség ebben az esetben azt jelenti, hogy a felelősségvállalásra, a személyiségfejlesztésre, a kritikus gondolkodásra irányuló szemlélet és gyakorlat megjelenik a pedagógus mindennapi munkájában, hiszen a közösségi szolgálatból való tanulást támogató tanárnak ezeket a nevelési célokat kell szem előtt tartania. Például, ha a tanórákon sose találkoznak a diákok az önálló gondolkodás és kérdésfeltevés lehetőségével, nehezen elképzelhető, hogy a közösségi szolgálatra való felkészüléskor vagy feldolgozáskor igazi reflexív beszélgetést tudnak tartani velük a pedagógusok. Pedig ezek nélkül a program nem lehet igazán eredményes.¹³

A kutatás

Lássuk tehát a kérdőívet! Egy rövid, 15-20 perc alatt kitölthető kérdőívet állítottunk össze, mert a tapasztalatok azt mutatják, hogy maximum ilyen hosszúságú a pedagógusok türelme, ha kérdőív kitöltéséről van szó. (És bizony gyakran van szó erről, gyakran „zaklatják” őket kutatók és iskolafenntartók ilyen kéréssel.) A kérdőívet 2016 májusában 177 pedagógus töltötte ki, és közülük több mint 100-an

válaszoltak a kifejtős kérdésre is, ami azt jelenti, hogy valószínűleg mindannyian elég komolyan vették a kérdéseket.

Eredetileg rétegzett mintavétellel szerettünk volna reprezentatív kutatást végezni, de erőforrás és idő hiányában ettől el kellett tekintenünk. Magyarországon összesen 1 088 középiskola érintett az IKSZ programban, 619 gimnázium és 469 szakközépiskola. Ha ennek az 5%-át céloztuk volna meg, akkor 8 budapesti és 23 vidéki gimnáziumot, valamint 5 budapesti és 18 vidéki szakközépiskolát kellett volna véletlen kiválasztás után felkeresnünk, és (lehetőleg az iskolákon belül is véletlen kiválasztással) 10-10 pedagógust megkérdeznünk. Az így keletkező 540 válasz már reprezentatívnak lett volna tekinthető, de ennek az elérése mindenképp meghaladta a lehetőségeinket.

Online lekérdezés mellett döntöttünk (SurveyMonkey software segítségével, a kérdőív jelenleg itt érhető el: https://www.surveymonkey.com/r/HU_Tanar_Felmeres), és hálaldda módszerrel próbáltunk elérni minél több pedagógust. Első körben a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány kapcsolati hálóját céloztuk meg; őket kértük meg a kérdőív kitöltésére és arra, hogy kollégáinknak, pedagógus ismerőseinknek is adják tovább.¹⁴

Az online kiküldés előtt a kérdőívet egy gimnáziumban és egy szakközépiskolában teszteltük. 4-4 tanárt kértünk meg a kitöltésre, és velük fókuszcsoporthoz beszélgetést is tartottunk a kérdőívről és a témáról.

A Melléklet 1.-ben megtekinthető a (százalékos megoszlás) a azoknak a megkérdezett pedagógusoknak, akik a kutatás mintájának tekinthetők, különböző szegmensek szempontok szerint (nem, kor, iskola típus stb.). Esetleges későbbi elemzések céljából háttérváltozónak betettünk még két kérdést. Az egyik arra vonatkozott, hogy a válaszadó elment-e szavazni a 2014-es parlamenti választásokon (89%-uk elment), a másik egy világnézeti kérdés volt (a vallás is befolyásolja a kitöltők 23 %-nak meggyőződését).

Ahogy korábban említettem, a válaszadók többsége a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány¹⁵ kapcsolati hálójából került ki, és maga a válaszadói hajlandóság sem volt esetleges. Feltehetően azok válaszoltak inkább, akik fontosnak érzik a kérdéskört, vagy egyszerűen segítőkészebbek az átlagnál. Ezeket a torzító hatásokat az elemzés során nem lehetett igazán kezelni, ezért természetesen az interpretálásnál kellett óvatosan fogalmaznunk. Ez nyilván torzító eredményt ad, de ha figyelembe vesszük, hogy, ahogy az eloszlásokból és a válaszokból is látszik, azok a pedagógusok, akik a kérdőívet kitöltötték, tudatos és a demokratikus értékek szerint gondolkodó tanárok, az eredmény így is érdekes és további kutatásoknak ad alapot.

Érdekes jelenség volt továbbá, hogy a kitöltők 40%-a nyelvtanár. Ennek két oka lehet. Egyrészt a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyugati nyelveket tanítók nyitottabbak és demokratikusabbak, így szívesebben kitöltenek egy ilyen kérdőívet. De az is magyarázat lehet, hogy a kutatást egy fél évig Magyarországon

önkénteskedő amerikai egyetemistával együtt végeztem, és ő főleg angol nyelvtanárokat kért meg a kitöltésre.

A kérdőív eredményeit kétféleképpen mutatom be. Először a kérdések sorrendjében írom le röviden, melyik kérdéscsoportban milyen eredmény született. Utána egy másfajta elemzés következik, ami inkább a kutatási fókuszra ragadja meg.

Válaszok a kérdések sorrendjében

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy mitől érzi a munkáját hatékonynak a pedagógus. A válaszadók a megadott lehetőségek mindegyikét (viszony a diákokkal, kollégákkal, szülőkkel, tanulmányi eredmények, tanítási módszerek) nagy arányban (69-98%) tartják inkább fontosnak vagy nagyon fontosnak a munkájuk hatékonysága szempontjából. Különbséget köztük ezért a kiemelkedő fontosságot megjelölő válaszok elemzésével tehetünk. A megkérdezettek közül legtöbben a tanár-diák viszonyt és a diákok visszajelzését tekintik a legmértékűbbnek, de a hatékonyság fontos alapköve a tanított tantárgy megfelelő ismerete is. A dolgozateredmények és az egyéb (például verseny-) eredmények relatíve kevésbé számítanak.

A második kérdés az önálló tanulás és problémamegoldás képességének támogatásáról szólt. Itt is több állítás kapcsán volt lehetőségük a válaszadóknak kifejezni véleményüket. Az önálló tanulás elvi támogatása most is nagy többségi (84-98%); a kitöltők legeggyértelműbben azzal az állítással értettek egyet, hogy „tanárként az a feladatom, hogy bíztassam a diákokat az önálló tanulásra és új tudás felfedezésére”. A magas szintű elvi egyetértés mellett ugyanakkor bizonyos mértékű ragaszkodás is tapasztalható a csendes tantermi környezethez, és ahhoz, hogy a tanárok maguk határozzák meg, melyek legyenek az elvégzendő feladatok (38 és 29%).

A harmadik kérdésre adott válaszokból az derült ki, hogy a kérdőívet kitöltő tanárok 93%-a legalább havonta, de sokszor gyakrabban használ tankönyvön kívüli anyagot. Körülbelül 60% legalább havonta eltér a kerettantervtől, és ugyanennyien osztanak meg segédanyagokat a kollégáikkal legalább havonta, viszont 53%-uk évente csak egyszer vagy még ritkábban látogatja más tanárok óráit, vagy ad nekik visszajelzést. Valószínűleg ez utóbbi kivitelezése nehezebb, több szervezést igényel, emellett feltételez bizonyos interperszonális készségeket is, amelyek nem feltétlenül vannak jelen a mai pedagógus társadalomban. Az is kérdés, hogy vajon e gyakorlatok jelentősége mennyire tudatosult a tanárok körében.

A negyedik kérdés azt mérte, hogy a tanárok mennyire érzik magukat jól, mennyire autonómak és sikeresek. A kitöltő tanárok 97%-a tudja, hogyan kommunikáljon a diákjaival, 80%-uk úgy érzi, hogy sikereket ér el tanítványainál, valamint kollégái és felettesei támogatásával is meg van elégedve. Legkevésbé azzal értettek egyet, hogy a környezetükben tisztelik a tanárokat; a válaszadók 64%-a gondolja csak így. Tanári kiteljesedésük legfőbb korlátját az oktatási rendszer által szabott

objektív keretek, nevezetesen a jelenlegi tanterv és a 45 perces tanítási óra jelenti (59 és 45%-uk szerint).

Az ötödik kérdés azt vizsgálta, hogy a pedagógusok mennyire személyre szabottan dolgoznak az órán, mennyire kéri ki a diákok véleményét. A válaszadók 83%-a a legtöbb esetben elmondja az óra elején, hogy aznap mivel fognak foglalkozni, és 67%-uk legalább minden második órán beszélget az osztállyal a tantárgyon kívüli, aktuális témákról. Egyénileg kevesen foglalkoznak a diákokkal, sőt kiscsoportos munkák is ritkán vannak. A diákok beleszólása az óra menetének alakításába szintén nem túl gyakori.

A hatodik kérdés bizonyos készségek tanórai fejlesztésének fontosságáról kérte ki a tanárok véleményét. A kreatív gondolkodást, kommunikációt, együttműködést, problémamegoldást a válaszadók 77-83%-a tartja nagyon fontosnak (és további 15-21% inkább fontosnak). A következő legfontosabbnak tekintett készségcsoportba az önbizalom, az érzelmi intelligencia, a kritikus gondolkodás, a döntéshozatal és a társadalmi szolidaritás tartoznak (fontosságuk mértéke itt is 90% feletti). A tisztelet, a munkaetika és a fegyelem is fontos, de nem annyira, mint az előzőek. A vezetői készségek és az engedelmisség a megkérdezett tanárok körülbelül felének inkább nem fontos.

A hetedik kérdés már a közösségi szolgálatra vonatkozott. 1-5-ig lehetett értékelni, hogy mennyire ért egyet a kitöltő az alábbi állításokkal: 1 – egyáltalán nem ért egyet, 5 – teljesen egyetért (ld. *1. Összesítés*). Minden esetben a közösségi szolgálatra nézve pozitív tartalmú megállapításokat tettünk, így a nagyobb egyetértés a közösségi szolgálat iránti támogató attitűdöt és sikeres gyakorlatot jelenti. A válaszokat az alábbi táblázat mutatja. Látszik, hogy a megkérdezett pedagógusok inkább jónak tartják a közösségi szolgálatot, mint rossznak; az iskolájukban inkább sikeres a közösségi szolgálat, mint nem, illetve megfelelő feltételek esetén szívesen részt vennének a közösségi szolgálattal kapcsolatos pedagógiai feladatok ellátásában. Ezek a támogatói arányok azonban nem elsőprőek. Ez azt jelzi számunkra, hogy még van munka; a válaszadó középiskolai pedagógusok bár elvben teljes mellszélességgel kiállnak a személyiségfejlesztés fontossága mellett, talán nem teljesen látják át, hogy a közösségi szolgálat ennek megfelelő eszköze lehetne. Ez nem is könnyű. A tantárgyi tudás átadására szocializálódott pedagógusok jelentős része talán már érti, hogy a jövő generációjának nevelésében a tantárgyakon túlmutató készségek kialakításának is szerepe van (ld. hatodik kérdés). Ugyanakkor egyrészt nem érzi, hogy például a közösségi szolgálat ugyanolyan fontos lenne, mint a tanított tantárgy (49%-os egyetértés), másrészt talán nem találkozott még annyi gyakorlati módszerrel, hogy magabiztos legyen a feladatok ellátásában. Talán épp ezért is 90%-ban értenek egyet azzal, hogy szükség van koordinátorra az IKSZ program esetében – és nemcsak saját véges munkaidejük okán.

1. Összesítés

	1	2	3	4	5	NA
	%	%	%	%	%	%
Minden iskolában kellene, hogy legyen egy koordinátor a közösségi szolgálat programhoz.	2	2	6	14	73	2
A közösségi szolgálat fontos személyiségfejlesztő eszköz.	6	6	17	24	46	2
Megfelelő feltételek esetén szívesen részt vennék a közösségi szolgálattal kapcsolatos pedagógiai feladatok ellátásában.	12	12	12	24	36	3
Az érettségi bizonyítvány megszerzésének egyik feltétele egy bizonyos mennyiségű közösségi szolgálat teljesítése legyen.	16	10	15	21	36	2
A közösségi szolgálatban résztvevő diákok aktívabb és felelősebb állampolgárok lesznek.	10	11	17	27	33	2
Az iskolában sikeresen működik a közösségi szolgálat program.	6	7	22	29	33	3
A közösségi szolgálat ugyanolyan fontos, mint a tantárgy, amit tanítok.	14	18	18	25	24	2

1. táblázat: Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos állításokkal való egyetértés százalékos aránya (1 – egyáltalán nem ért egyet, 5 – teljesen egyetért, NA – válaszhány)

Az utolsó kérdés nyitott volt, az 50 óra közösségi szolgálatról kérdeztük a tanárok véleményét. A válaszokat az alábbi kategóriák szerint kódoltuk, és a gyakoriságok a táblázatból kiolvashatóak. Minden olyan vélemény megjelenik ezekben a válaszokban, amit az elmúlt négy évben én is hallok a tanároktól. A minta nem reprezentatív, így a véleményeket nem tudjuk az egész pedagógus társadalomra arányosan kimutatni, de a táblázat a létező vélemények széles skálájába ad betekintést.

2. Összesítés

Nincs értelme, felesleges, nem jó ötlet a közösségi munka (a KONCEPCIÓ rossz)	
Rosszul működik, mert...	Kötelező
	Kevés a jó fogadóhely, a fogadóhelyen nincs elég értelmes feladat
	Csalásra ad lehetőséget
	A diákok kényszer miatt nem szívesen vesznek részt, letudják
	A diákok többnyire nem értik a lényegét
	Nem jól van kitalálva (általános rosszallás a működéssel kapcsolatban)
	Túl sok az adminisztráció
	Az előkészítés, a feldolgozás nem megfelelő (időhiány vagy kompetenciahiány miatt)
	Nincs ellentételezés (órakedvezmény, juttatások stb.)
	Megterhelő
	A fogadóhelyen kevés vagy rossz humánkapacitás (nem hozzáértők)
	Jelenlegi formájában ingyenmunka, rabszolgamunka, közmunka
	A tanárok szemlélete, attitűdje nem megfelelő
	Nincs társadalmi minta, példamutatás, nem hatja át a segítség a társadalmi életet
Jó kezdeményezés, hasznos, fontos a közösségi szolgálat, nevel, fejleszt	
Fogadókész gyerekeknél jól működik (gyerek érzékenysége, családi háttér)	
Javaslatot tesz, a jó működés feltételeit írja le	
Egyéb	

2. táblázat: Az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos vélemények – nyitott kérdés válaszai (százalékos megoszlás) azok körében, akik válaszoltak a kérdésre, N=105

A javaslatokat és az egyéb kategóriába sorolható véleményeket a 2. mellékletben lehet elolvasni és ezzel teljes képet kapni a válaszokról.

A kutatás eredménye

A kutatás eredeti hipotézise az volt, hogy az iskolai közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz eredményesebb, ha az aktív és felelős állampolgárrá nevelés a mindennapi nevelési munkának is célja, nemcsak a közösségi szolgálati programnak. Feltételeztük, hogy a pedagógusok, akik szemléletükön és viselkedésükön keresztül példát mutatnak és tapasztalatot adnak a diákoknak a demokratikus működésben, pozitívabban állnak a közösségi szolgálathoz, valamint hitelesebbek és eredményesebbek lesznek a közösségi szolgálatból való tanulás támogatásában. Hipotézisünk volt továbbá, hogy azokban az iskolákban működik sikeresebben a közösségi szolgálat, ahol a diákok személyközpontú, kritikus gondolkodásra, felelős és tudatos viselkedésre ösztönző iskolai légkörben tanulnak.

Annak a mérése azonban, hogy egy pedagógus mennyire hiteles és eredményes mint IKSZ támogató tanár, vagy annak a feltárása, hogy egy iskolában sikeres-e az IKSZ program, az iskolai légkör egésze személyközpontú, kritikus gondolkodásra, felelős és tudatos viselkedésre ösztönző-e, túl nagy feladat lett volna, bármennyire kíváncsiak is lettünk volna a hipotéziseink visszaigazolására. Így le kellett szűkítenünk a hipotézist, és rövid kérdőívünkkel csak azt a korrelációt tudtuk megvizsgálni, hogy ha a pedagógus az iskolai mindennapokban feladatának tekinti az aktív és felelős állampolgárságra való nevelést, és megjelenik a pedagógusi munkájában a kritikus gondolkodásra, a felelősségvállalásra, a személyiségfejlesztésre irányuló gyakorlat, akkor a közösségi szolgálathoz mint pedagógiai eszközhez pozitívabban áll-e.

Mivel a legtöbb iskolában még csak most vannak kialakulóban a közösségi szolgálati programok, most alakulnak munkacsoportok a tanári karokban, most tapasztalják ki az osztályfőnökök, hogy az adminisztráción túl tudnak-e más feladatot is vállalni a közösségi szolgálatból való tanulás témakörében, most körvonalazódik a koordinátorok feladatköre, egyelőre annak a vizsgálata látszott időszerűnek, hogy milyen szemléletű és gyakorlatú pedagógusok állnak pozitívan ehhez a programhoz.

Ahhoz, hogy a hipotéziseket meg tudjuk vizsgálni, a kérdéskörökben adott válaszokat négy kategóriába soroltuk, és ennek megfelelően négy aggregált (összesített) mutatót képeztünk, amelyeket később összevetettünk a közösségi szolgálattal kapcsolatban kialakított véleményekkel. A kategóriák a következők voltak:

- Kritikus gondolkodás (mennyire jelenik meg a pedagógus szemléletében és pedagógiai gyakorlatában a kritikus gondolkodás?)
- Felelős állampolgári magatartás (mennyire jelennek meg a pedagógus szemléletében és pedagógiai gyakorlatában a demokratikus értékek, az egymás iránti felelősség?)
- Személyiségfejlesztés (mennyire fontos számára, hogy a diákjai személyiségét is fejlessze?)
- Közérzet (hogyan érzi magát mint pedagógus, milyen a szubjektív tanári elégedettsége?)

Az összes választ besoroltuk valamelyik kategóriába. Néhány esetben egy válasz több helyre is kerülhetett. 31 kérdés került az 1-es kategóriába, 34 a 2-esbe, 19 a 3-asba és 14 a 4-esbe. Úgy érezzük, hogy ezeknek a kategóriáknak a számszerűsítése jó lehetőséget adott nekünk arra, hogy ezek alapján ellenőrizzük a hipotéziseinket.

Az elemzés során értelmet nyert a „kritikus gondolkodás” és a „felelős állampolgár” kategóriák további bontása egy „viszonyulás” és egy „gyakorlat” alkategóriára, lehetőséget teremtve arra, hogy megjelenjen a különbség az elviekben pozitív viszonyulás és a megvalósuló gyakorlat között. Ezek után meg tudtuk mondani,

hogyan a válaszadó pedagógusok milyen arányban viszonyulnak gyengén, közepesen vagy erősen a kritikus gondolkodás fejlesztéséhez, és melyikük tesz is azért a gyakorlatban (gyengén, közepesen vagy erősen), hogy a diákok kritikus gondolkodása fejlődjön. Ugyanígy kaptunk mutatókat a felelős állampolgárságra neveléshez való viszonyuláshoz és gyakorlatban való megjelenéséhez. A „személyiségfejlesztés”-nél nem választottuk ketté a kategóriát viszonyulásra és gyakorlatra; ott a mutató azt jelenti, hogy mennyire tartja fontosnak az adott pedagógus a diákok személyiségfejlesztését is.

A hipotézisünkben nem szerepelt, hogy a pedagógus jólléte és iskolai közérzete hogyan hat a közösségi szolgálatra, de néhány kérdés mégis arra vonatkozott, hogy a kérdőívet kitöltő tanár mennyire érzi magát sikeresnek, mennyire büszke a munkájára, mennyi támogatást kap a vezetőségtől, kollégáitól stb. Így ez a kategória is kapott egy mutatót és megnéztünk hozzá pár korrelációt.

	Összesítve	Elvi pozitív viszonyulás	Gyakorlat
	%	%	%
Erősen	47	65	24
Közepesen	53	35	60
Gyengén	0	0	16

3. táblázat: Mennyire jellemző a KRITIKUS GONDOLKODÁS jelenléte a pedagógusok munkájában? (százalékos megoszlás)

	Összesítve	Elvi pozitív viszonyulás	Gyakorlat
	%	%	%
Erősen	51	85	12
Közepesen	49	15	70
Gyengén	0	0	18

4. táblázat: Mennyire jellemző a FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI MAGATARTÁS jelenléte a pedagógusok munkájában? (százalékos megoszlás)

	%
Erősen	84
Közepesen	16
Gyengén	0

5. táblázat: Mennyire jellemző a SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS jelenléte a pedagógusok munkájában? (százalékos megoszlás)

	%
Jó	72
Közepes	25
Rossz	3

6. táblázat: Milyen a pedagógusok KÖZÉRTETE? (százalékos megoszlás)

A fenti táblázatok a négy kategóriát mutatják, még függetlenül a közösségi szolgálatától. Érdekes azért mégis közelebből is megnézni őket. Az 3. táblázat első oszlopában az látszik, hogy a válaszadó pedagógusok körülbelül felére erősen, másik felére közepes mértékben jellemző a kritikus gondolkodás elfogadása vagy gyakorlása. Ez önmagában csak egy összegző mutató erről a 177 tanárról, viszont az már tanulságosabb eredmény, hogy a kritikus gondolkodáshoz való viszonyulása 35%-nak közepes és 65%-nak erős, amíg a gyakorlatban csak 24% tesz érte erősen és 60% közepesen, 16% pedig gyengén.

Nagyon hasonló a helyzet a 4. táblázatban, a „felelős állampolgár” kategóriában is. Ez az eredmény nem olyan meglepő, hiszen tudjuk, hogy a gyakorlatba átvinni egy eszmét, elméletet lassú és nem könnyű folyamat. Az eredmény azért sem meglepő számomra, mert amikor az első kitöltőktől fókuszcsoportban kérdeztük, hogy mi a véleményük a kérdőívről, többen mondták, hogy a kitöltés közben szembesültek azzal, hogy gyakran nem azok szerint az elvek, hitvallások szerint működnek, amelyeket amúgy fontosnak és követendőnek tartanak.

A kérdőív a kitöltői fontosnak tartják a diákok személyiségfejlesztését is (5. táblázat). Úgy gondolják, hogy ez a tanári feladatuk része. Nagyon érdekes lenne azt megnézni egy reprezentatív mintán, hogy a tanárok mennyire hisznek abban, hogy hatással vannak a diákjaikra, a személyiségükre, a világnézetükre, az értékrendjükre. Én úgy tapasztaltam, hogy egyre kevésbé gondolják a pedagógusok, hogy hatással vannak a diákjaikra, és nagyon küzdenek azzal, hogy megtalálják velük a hangot, hogy felkeltsék az érdeklődésüket. Ha a tanórán küzdelmes a kapcsolat, a diáknak „ellenség” a tanár, akkor nagyon nehéz a demokratikus kommunikáció és a demokratikus értékek szerinti működés. A kérdőívet kitöltő tanárok nagy része viszont úgy érzi, hogy tudja, hogyan kommunikáljon a diákjaival, illetve, hogy jelentős hatással van a diákjai életére.

Ezek a tanárok jól érzik magukat (6. táblázat), abban az értelemben, hogy sikeresnek érzik magukat a diákjaiknál, elégedettek a munkájukkal, nagyrésztük úgy érzi, hogy megfelelő autonómiát kap a feletteseitől. Ez a fajta közérzet nagyon fontos alapja a sikeres pedagógiai munkának.

A fókuszban álló kérdéseinkre, vagyis a hipotéziseinkre úgy kaptunk választ, hogy megnéztük, hogy a fent leírt három kategória (a közérzetet nem vettük bele az elemzésbe) hogyan korrelál az iskolai közösségi szolgálatra kapott mutatóval.

Ezt a mutatót is úgy kaptuk, hogy a közösségi szolgálattal kapcsolatos kérdésekre adott válaszokat (ld. 1. Összesítés) összevontuk, összegeztük egy mutatóba. Tehát az összevont közösségi szolgálat mutatószáma azt jelenti, hogy az adott tanár mennyire tartja jó és fontos pedagógiai eszköznek a közösségi szolgálatot.

Az alábbi táblázatból kimutatható, hogy minél erősebb a viszonyulás és a gyakorlat a kritikus gondolkodás esetében, annál pozitívabb a tanár véleménye a közösségi szolgálatról. Ugyanígy alakult az összefüggés a felelős állampolgárságnál és a személyiségfejlesztésnél is. Szignifikánsan emelkedett ki, hogy akik a kritikus gondolkodást a gyakorlatban is támogatják, és a gyakorlatban is folytatnak felelős állampolgárságra nevelést, azok tartják fontos pedagógiai eszköznek a közösségi szolgálatot.

Ezek az összefüggések alátámasztják azt a hipotézist, hogy a pedagógusok, akik szemléletükön és viselkedésükön keresztül példát mutatnak és tapasztalatot adnak a diákoknak a demokratikus működésről, pozitívabban állnak a közösségi szolgálathoz.

Ha a ...	Közösségi szolgálat összevont mutatójának az átlaga
KRITIKUS GONDOLKODÁS megléte	
erős	20,05
közepes	18,80
gyenge	-
KRITIKUS GONDOLKODÁS-hoz való elvi viszony	
erős	19,78
közepes	18,63
gyenge	-
KRITIKUS GONDOLKODÁS gyakorlata	
erős	20,17
közepes	19,21
gyenge	18,86
FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI MAGATARTÁS megléte	
erős	20,21
közepes	18,52
gyenge	-
FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI MAGATARTÁS-hoz való elvi viszony	
erős	19,46
közepes	18,91
gyenge	-
FELELŐS ÁLLAMPOLGÁRI MAGATARTÁS gyakorlata	

erős	20,18
közepes	19,85
gyenge	17,06
SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉS	
erős	19,58
közepes	18,33
gyenge	-
TELJES MINTA	19,38

7. táblázat: A közösségi szolgálattal szembeni támogató attitűd mértéke különböző csoportokban átlagok (minél nagyobb a közösségi szolgálat összevont mutatójának az átlaga, annál inkább támogató az attitűd a közösségi szolgálat felé az adott csoportban)

Összegzés

Az iskolai közösségi szolgálati program a felkészítésen, tevékenységen és feldolgozáson keresztül olyan személyes és szociális készségeket hivatott fejleszteni, amelyek ahhoz szükségesek, hogy a fiatalok aktív, problémamegoldó, együttérző, másokkal is törődő emberekké váljanak. Fontos pedagógiai eszköz a tapasztalati tanuláson alapuló közösségi szolgálat, hiszen olyan tapasztalatokat szerzünk társadalmi problémákról, a segítségnyújtási lehetőségeinkről és képességeinkről, amelyek az iskolapadban nem megszerezhetők. Ám ahhoz, hogy a tanuló nyitottan és érzékenyen forduljon a feladathoz, hogy a segítő tevékenység jó és fejlesztő tapasztalat legyen, hogy a felmerülő problémákról, dilemmákról őszintén tudjon beszélni és kérdezni, iskolai tanulmányai alatt találkoznia kell olyan pedagógusokkal, akiktől kritikus gondolkodást, felelősségvállalást tanulhat, és akik kommunikációjukkal, viselkedésükkel, támogatásukkal olyan bizalmat és önbizalmat alapoznak meg benne, amellyel már biztonságban indulhat közösségi szolgálatra.

A kutatásban részt vett pedagógusok válaszaiból nagyon határozottan az derült ki, hogy számukra fontos, hogy aktív és felelős állampolgárokká neveljék a tanítványaikat. Ezzel 90%-uk egyetért. Érdekes eredménye viszont a kutatásnak, hogy még azok a tanárok is kevésbé tudják a mindennapi munkájuk során a gyakorlatba átvinni ezt, akik egyetértenek a demokratikus értékekkel és a demokratikus viselkedés fontosságával. Ennek egyik oka talán az lehet, hogy a pedagógusoknak (és az egész magyar társadalomnak) elég kevés tapasztalata van a demokratikus működésről. Megtapasztalás nélkül pedig nehéz teljesen magukévá tenniük az elveket, és azok szerint cselekedniük a mindennapokban.

Hasonló eredmény az is, hogy míg a válaszadó tanárok az aktív és felelős állampolgárrá nevelés fontosságával teljesen egyetértenek, addig egy erre alkalmas pedagógiai eszköz – a közösségi szolgálat – támogatása messze nem ennyire elsöprő.

Erre egy lehetséges magyarázat, hogy valószínűleg nem minden pedagógus látja pontosan a közösségi szolgálatban rejlő nevelési lehetőségeket. A kutatásból viszont az is kiderült, hogy aki látja, az is gyakran idegenkedik ennek a pedagógiai eszköznek a használatától. Ennek pedig megint az lehet az egyik oka (egyéb feltételek esetleges hiányán túl), hogy nehéz hitelesen működtetni valamit, aminek az eredményes működését saját magunk még sose tapasztaltuk meg. A tanulmány végén javaslatként tehát elmondhatjuk, hogy ahhoz, hogy az iskolai közösségi szolgálat eredményesebb legyen, szükség lenne olyan képzésekre, ahol a pedagógusok közvetlenül megtapasztalhatnak olyan sikeres közösségi szolgálati tevékenységeket, amelyek demokratikus működésen alapulnak.

A másik javaslatunk pedig ennek a feltáró kutatásnak a továbbvitele lenne, mivel a jelenleg feldolgozott minta nem volt reprezentatív. Fontos lenne megnézni, hogy a magyarországi pedagógusok általában hogyan vélekednek az aktív és felelős állampolgárrá nevelésről, hiszen egy olyan pedagógiai eszközt kell használniuk a kötelező közösségi szolgálat bevezetése óta, amelynek egyik fő célja éppen ez. Ezen kívül azért is fontos lenne megismerni a pedagógusok szélesebb körének vélekedését, mert kutatásunk rávilágított arra, hogy akik pozitívan viszonyulnak az aktív és felelős állampolgárrá neveléshez, pozitívabban gondolkodnak a közösségi szolgálatról is.

Amennyiben elfogadjuk az alapvetést, hogy egy tanár csak úgy tud hitelesen és sikeresen használni egy pedagógiai eszközt, ha pozitív róla a véleménye, fontosnak tartja és hisz benne, akkor ezzel a kutatással alátámasztottunk egy lényeges állítást is. Akkor tudják majd a pedagógusok hitelesebben és sikerebben támogatni a közösségi szolgálatból való tanulást, ha a mindennapokban még inkább képesek lesznek szemléletükön és viselkedésükön keresztül példát mutatni és tapasztalatot adni a diákoknak a demokratikus működéssel kapcsolatban.

Hivatkozások

- BODÓ Márton – MOLNÁR Karolina – UZSALYNÉ PÉCSI Rita (2015): *Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésének tapasztalatai 2015. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes.* Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest URL:http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_iksz_bevezetesenek_tapasztalatai_beliv.pdf
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány.* 2013/4. 74-83. URL:http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_70-83.pdf
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 3–4. sz. 74-80. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00157/pdf/EPA00035_upsz_2013_03-04_074-080.pdf
- TRENCSENYI László (szerk.) (2016): *Tanulói részvétel az iskolában. Egy fejlesztési program üzenete és dokumentumai.* Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest

Jegyzetek

- 1 A kutatáshoz nyújtott inspirációért köszönet illeti Hajdú Orsolyát, Galambos Ritát, Sík Domonkost, Vujovits Júliát és Parker Vige-t.
- 2 Az iskolai közösségi szolgálat múltját, jelenét, módszertanát, nemzetközi és magyar viszonylatát mutattam be egy korábbi tanulmányomban. MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. *Neveléstudomány*. 2013/4. 74-83.
URL: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_4_70-83.pdf
- 3 A Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA: www.i-dia.org) sorolta ezeket a készségeket a demokratikus készségek közé, amikor a rendszerváltás utáni egyik első szervezetként kezdett el foglalkozni azzal, hogy a 14-25 éves korosztályt felkészítse az aktív állampolgári létre. Ehhez elengedhetetlen, hogy a fiatalok elsajátítsák az alapvető demokratikus viselkedésformákat és fejlesszék demokratikus készségeiket.
- 4 URL: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_iksz_bevezetesenek_tapasztalatai_beliv.pdf
- 5 A Köznevelési törvény végrehajtási rendelet. A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet
- 6 Magyarországon a közösségi szolgálatot mint pedagógiai eszközt leginkább a Nemzetközi Érettségi Programon (International Baccalaureate – IB, <http://www.karinthy.hu/pages/ib/hu/>) keresztül ismerhették meg az oktatással foglalkozó szakemberek.
- 7 Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésével kapcsolatos dilemmákat egy korábbi tanulmányomban jártam körbe. MATOLCSI Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. In: *Új Pedagógiai Szemle* 3–4. sz. 74– 80 URL: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00157/pdf/EPA00035_upsz_2013_03-04_074-080.pdf
- 8 http://hvg.hu/itthon/20150616_sik_domonkos_interju
- 9 Ibid.
- 10 Ibid.
- 11 Az idézet CSÓTI Heni és TÓTH Tamás Május: *A döntési szintek eltoltságának margojára – A Tanulói részvétel az iskolában* c. projektről című írásának lábjegyzetében szerepel. in: *moderniskola.hu*, URL: <http://moderniskola.hu/2015/09/a-dontesi-szintek-eltoltsaganak-margojara-a-tanuloi-reszvetel-az-iskolaban-c-projektről/>
- 12 TRENCSENYI László (szerk.) (2016): *Tanulói részvétel az iskolában. Egy fejlesztési program üzenete és dokumentumai*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

13 Egy amerikai meta-analízis 62 közösségi szolgálati programot vizsgáló tanulmányt elemzett. A leggyakrabban használt és a program eredményessége szempontjából leghatékonyabb módszertani gyakorlat a reflexió volt. CELIO, Ch. I., DURLAK, J. and DYMICKI, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. 2011, Volume 34, No 2. 164–181.

14 Köszönjük szépen az OFOE-nek, a Magyar tanárok Egyesületének, a Tanítási Online-nak és mindenkinek, aki segítette a terjesztést.

15 <https://i-dia.org/>

Mellékletek

Melléklet 1.

Kérdezett neme:	%	Hány fős a tanári kar?	%
férfi	19	10-20 fő	3
nő	81	20-30 fő	8
Kérdezett életkora:		30-40 fő	10
25 év alatti	1	40-50 fő	27
25-29 éves	5	50 fő felett	51
30-39 éves	18	Mennyire népszerű az iskola?	
40-49 éves	42	1 – nagyon népszerűtlen	4
50-59 éves	29	2	10
60 éves vagy idősebb	6	3	33
Mióta dolgozik tanárként?		4	24
ez az első éve	2	5 – nagyon népszerű	26
2-5 éve	8	Mennyire jól felszerelt az iskola?	
6-10 éve	13	1 – nagyon rossz	2
11-15 éve	16	2	13
16-20 éve	21	3	41
több mint 20 éve	40	4	28
Milyen iskolában tanít?		5 – nagyon jól	16
szakközépiskola	27	Hány lakosa van a városnak?	
szakközépiskola és gimnázium	15	kevesebb, mint 30,000	15
gimnázium	38	30,000-60,000	10
alapítványi iskola	11	60,000-90,000	5
egyházi iskola	7	90,000-120,000	4
Milyen tantárgyat tanít?		120,000-150,000	6
nyelvtan és irodalom	22	150,000-180,000	4
matematika	14	180,000-210,000	5
természettudomány	16	210,000 felett	50

társadalomismeret	16	Melyik régióban található az iskola?	
idegen nyelv	40	Észak-Magyarország	12
műszaki ismeretek	4	Észak-Alföld	5
művészetek	7	Dél-Alföld	12
testnevelés	1	Közép-Magyarország	56
vallási ismeretek	2	Közép-Dunántúl	5
gyakorlati és szakmai készség	5	Nyugat-Dunántúl	4
egyéb	11	Dél-Dunántúl	5

8. táblázat: A kutatás mintája – a megkérdezett pedagógusok (százalékos megoszlás) a különböző szempontok szerint

A táblázatban a válaszhiányokat nem tüntettük fel. A válaszhiány mértéke egyik szempont esetében sem haladja meg a 3%-ot. A tanított tantárgy esetében több választ is adhattak a pedagógusok, ezért a százalékok összege meghaladja a 100-at.

Melléklet 2.

Javaslatok (szó szerinti idézetek):

- Fontos, hogy a megfelelő helyen végezze a diák, ehhez feltétlenül szükséges a követés (helyi koordinátor+osztályfőnök+szülő)
- A jól megszervezett, előkészített kínálatból a gyerek saját maga tudja kiválasztani a számára fontos szolgáltatást.
- A titka, hogy a diákok nagyon sokféle lehetőség közül választhatnak.
- Az osztályfőnök erre nem jó megoldás.
- Különbséget lehetne tenni a gimnázium és a szakképzés között.
- Szerintem önkéntesnek kéne lenni és felvételinél érhetne plusz pontot.
- Az 50 óra nem sok és nem is kevés. De akkor van értelme, ha a tanulók úgy érzik, hogy e tevékenységükre szükség van, hogy ettől jobb lett nekik és a közösségnek is. Legyen jól szervezett, és segítse tényleg az egyén és a közösség fejlődését.
- Nem a középiskolában kellene elkezdni, hanem korábban.
- Elhivatott koordinátorok vezetésével kiváló projekteket lehet megvalósítani.
- 30 órát bőven elégnek tartanék.
- Ha tényleg lenne ennek egy koordinátora iskolai és osztály szinten, akkor nagyon fontos társadalmi párbeszéd és érzékenyítő funkciót láthatna el.
- Azt gondolom, akik egyébként is láttak a környezetükben önkénteskedést, azoknak nem ez az 50 óra kell, hogy ők maguk is ebbe az irányba menjenek.

A többieknel a megfelelő színvonalú lehetőség felkeltheti az érdeklődést az önkéntesség iránt.

- Az iskolai, s társadalmi légkör természetessé tette, hogy segítsünk az embereken. A választhatóság, az önkéntesség, a példamutatás legalább annyira fontos
- Megfelelőbbnek tartanám, ha a továbbtanulás során, bármilyen képzésformánál jelentős plusz pontot jelentene, ha valaki önkénteskedik.
- Diákkal közösen, személyre szabottan legyen meghatározva. Alaposan elő kell készíteni, különben épp a szándékkal ellentétes hatást érhet el.
- Ha tényleg széles spektrumú kínálat és előzetes felkészítés majd feldolgozási szakasz kapcsolódik hozzá.
- Fontosnak tartom ezek létrehozását és megszervezését, mielőtt a tényleges közösségi szolgálat megkezdődne.
- Felkészítéshez és a feldolgozáshoz megfelelően képzett, motivált szakember (időkeret vagy külön státusz biztosításával) bevonásával van értelme.
- A megfelelő első élmények nyújtása sokat jelenthet.
- Ne legyen megkötés a távolság.
- Ám fokozatosan kellett volna bevezetni, hogy az ellenérzések oldódjanak és természetes részévé váljon az iskolai életnek. Utána lehetett volna az érettség-ihez kapcsolni.
- Egyes előírások nem életszerűek, például napi 3 óra teljesítése, de ezeket tervezzük megváltoztatni.
- Az IKSZ első 4 évének tapasztalatai azt mutatják, hogy a diákok aktivitása, lelkesedése jelentősen visszaesett, amióta kötelező és nem szabadon választható ez a tevékenység; különösen amióta egyértelművé vált, hogy az 50. feletti órákat nem szabad adminisztrálnunk és a diákok nem teljesíthetnek egyéni vállalásaiknak megfelelő óraszámot, csak mindenki egyenlő, 50 órás penzumot. Mivel sok fogadószervezet pályázati úton nyeri el a programok költségeihez szükséges összeget, kizárólag IKSZ-es diákokra fordíthatja azt. Így a diákoknak gyakran nincs lehetőségük a korábban megkezdett tevékenységet az 50. óra teljesítése után is folytatni és a fogadószervezetek sem motiválhatják erre őket. A legtöbb fogadószervezet csak munkaidőben biztosít lehetőségeket a diákok számára, amikor nekik tanítási óráik vannak. Az intézményi koordinátorok általában rendkívül leterheltek, az IKSZ-szel kapcsolatos feladatok ellátása nem képezi a munkakörük részét, így munkaidőn kívül nem túl nagy kedvvel foglalkoznak ezekkel. Elenyésző kisebbségben vannak azok a fogadóintézmények, ahol nem a vezetőség jelölt ki egyoldalúan valakit a pozíció betöltésére, a kötelezően ellátandó feladat elvégzésére, hanem a koordinátor valamilyen személyes motivációval is rendelkezik. Hatalmas problémát okoz, hogy az iskolák semmilyen anyagi kerettel nem rendelkeznek a szolgálatok költségeinek finanszírozására, így ki vannak szolgáltatva a fogadóintézmények által kínált lehetőségeknek.
- Nagyon fontos tapasztalat lehet a diákok számára, ha az iskola, a tanárok azt közvetítik, hogy ez fontos, és segítenek a diákoknak jó lehetőségeket találni.

- A közös sport, szabadidős tevékenységek, együtt töltött idő a szociális kompetenciák fejlesztésében lenne igazán fontos.
- Kapjon érte például felvételi pontszámot.
- Kevés helyen működik jól, ott általában lelkes pedagógust és élhető lehetőséget találunk a háttérben.
- Akkor töltené be a funkcióját, ha kialakulnának a megfelelő kapcsolatok az iskolák és a fogadó szervezetek között.
- Koordinátorok magas szintre fejleszthetnek.
- Nem igazi tanulás. Inkább ki kellene jelölni hová menjenek, nem rájuk hagyni.

Egyéb vélemények (szó szerinti idézetek):

- Az 50 óra szétdarabolása több évre sem igazán éri el a kívánt hatást.
- A Waldorf-pedagógiának közel 100 éve része a közösségi szolgálat.
- Nagyon gyakran személyesen részt venni a diákok önkénteskedésén, mert a partner ezt kifejezetten elvárja.
- Jó, ha az 50 óra után is a gyerek szívében ott marad a segíteni-akarási.
- Közösségépítő funkció mellett a tanár és diákok kapcsolata is elmélyül.
- A napi 3 óra meg vicc.
- Több területen (korrepetálás, temetőgondozás, szociális munka, könyvtár, levéltár, múzeum, emlékpark gondozás, iskolai rendezvények szervezése) folyik, ezeken a diákok fele 2/3-a vesz részt 2-3 év alatt teljesítik, a nem iskolai szervezésű csoportoknál az ellenőrzés esetleges.
- Az 50 óra 4 év alatt bőven teljesíthető.
- Nagyon izgalmas nem diák, hanem segítő szerepben is megismerni a tanítványaimat. Próbára teszi és fejleszti a tanári együttműködést az iskolában.
- Míg mások jóval több, mint 50 órát is szívesen végeznek a közért.
- Nagyon sokféle munkát végeznek, nehéz megállapítani a hasznát.
- Azon a szemüvegen keresztül értem a közösségi szolgálat „kötelező” státuszát, hogy társadalmunkban, még nem elég elterjedt a közösségi szolgálat. Titokban remélem, hogy egyre több diák lesz felnőttként is önkéntes, és hogy pár év múlva már nem kell kötelezővé tenni a közösségi szolgálatot.

Karlowits-Juhász Orchidea

A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program módszertani vonatkozásai

Bevezetés

Jelen írásomban a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program komplex feltárását célzó, vegyes módszerű, főként résztvevő megfigyelésre épülő, másfél éves empirikus kutatásomat, illetve az annak eredményeként született esettanulmányom egy részét mutatom be. Bevezetésképpen szeretném esettanulmányom néhány olyan jellemzőjét kiemelni, amely egyben engem mint kutatót is meghatároz.

Fő kutatási módszerem a személyes bevonódással és hosszú távú elkötelezettséggel járó résztvevő megfigyelés, amely elsősorban antropológus végzettségemből, önkéntes tapasztalataimból, illetve személyes affinitásomból fakad.

Bár kutatásommal nem célom általános következtetések levonása, mindemellett nem gondolom, hogy kizárólag reprezentatív mintán végzett kvantitatív kutatásokból juthatunk általánosító következtetésekre. Ugyanis ha alaposan megvizsgálom az egyedi esetet, feltárom a működési mechanizmusokat, az okokat és az összefüggéseket, és le tudom választani az unikális jellegzetességeket, akkor (egy bizonyos szinten) általánosító megállapításokat is tehetek, ezáltal pedig kutatási tapasztalataim szélesebb kontextusban is felhasználhatók.

Esettanulmányom leíró jellegű, azonban leírásom csupán *egy* a lehetséges leírások közül, mivel egész kutatásom – a kérdésfeltevéstől egészen az írásig, újraírásig – szükségszerűen valamilyen szintű interpretáció. Azt írom le, ahogy én látom/értelmezem a valóságot, ahogyan az adatközlőim látják/értelmezik és láttatják velem a valóságot, illetve ahogyan az általam érzékelt valóságot elmondom, vagy éppen ahogyan – szándékosan vagy akaratlanul – egyes részleteit elhallgatom.

Teljes mértékben azonosulni tudok a DENZIN-LINCOLN által (LÉVI-STRAUSS nyomán) használt *bricoleur* („barkácsoló”) kutatói szereppel. A „barkácsoló” a *bricolage*¹ létrehozásához sokféle módszert, eszközt használ, több oldalról járja körül a vizsgált problémát, miközben tudatában van annak, hogy a saját értelmezését mutatja be. Ez a barkácsolás szüntelenül változó, interaktív folyamat, amely részleteiben nem tervezhető, nem írható le előre.²

A kutatási és írási folyamat során „reflektív szubjektivitásra”³³ törekedtem/törekszem, illetve arra, hogy szubjektivitásomat dokumentáljam és láthatóvá tegyem. Mindez reményeim szerint képes hitelessé tenni eredményeimet, illetve növelni azok érvényességét.

Megítélésem szerint vizsgálatom megfelel a DENZIN által javasolt triangulációs szempontoknak, ugyanis (1) az adatokat több helyről, több személytől gyűjtöttem; (2) többféle módszert használtam az adatgyűjtés során; (3) ugyanazt a jelenséget nemcsak én vizsgáltam, hanem egy antropológus hallgatóm személyében segítséget is kaptam, ezen kívül az egész kutatás ideje alatt párbeszédet folytattam a kulcs-adatközlőimmal, akik segítségével folyamatosan finomítottam, alakítottam esettanulmányomat; (4) az adatok elemzésekor pedig igyekeztem figyelembe venni a különböző elméleti megközelítéseket.⁴

Denzin kritériumai mellett a HITCHCOCK-HUGHES szerzőpáros által megfogalmazott érvényességi szempontok is teljesültek kutatásom során, nevezetesen (1) igyekeztem minél több konkrét példát részletesen leírni; (2) a terepen rögzített adataimat megbeszéltem más kutatókkal, szakemberekkel; (3) az adatok értelmezésébe is bevontam más kutatókat, szakembereket; (4) jól működő partneri kapcsolatot alakítottam ki legfontosabb kulcs-adatközlőimmal, őket a kutatás minden fázisában érdemben bevontam; (5), illetve a kutatás és az írás teljes időszakában törekedtem saját előfeltevéseim, nézeteim, orientációim, értelmezéseim feltárására, tudatosítására és az ezekről való számadásra.⁵

Az esettanulmányhoz végzett kutatás bemutatása

2013 januárjától 2014 júniusáig⁶ vegyes módszerű, főként résztvevő megfigyelésre épülő empirikus kutatást végeztem, amelynek céljául a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban működő szeretetszolgálati program több szempontú vizsgálatát tűztem ki. A vizsgálat menetét az alábbi táblázatban foglaltam össze:

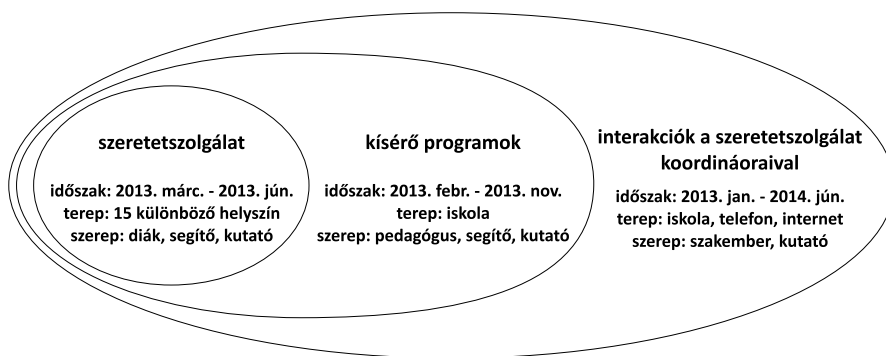
Vizsgálat ideje	Vizsgálati egység	Minta	Módszerek
2013. január – 2014. június	a szeretetszolgálatot szervező pedagógusok	2 fő (többkörös interjúzás)	résztevő megfigyelések, félig strukturált interjúk
2013. március – 2013. június	diákok (szolgálat végzése közben)	31 fő	résztevő megfigyelések, félig strukturált „szendvicsinterjúk”
2014. március – 2014. április	a szeretetszolgálatkal kapcsolatban álló iskolai dolgozók (a szervezőkön kívül)	2 fő	félig strukturált interjúk
2013. február – 2013. november	szeretetszolgálatkal kapcsolatos iskolai programok résztvevői	90-480 fő (programok szerint változó)	résztevő megfigyelések
2013. március – 2013. június	befogadó helyszínek mentorai, kapcsolattartói	5 fő	résztevő megfigyelések, strukturálatlan interjúk
2013. június –2013. november	az iskola volt diákjai	2 fő	résztevő megfigyelések, strukturálatlan interjúk
2013. május	külföldi önkéntesek	1 fő	résztevő megfigyelések, strukturálatlan interjúk
2013. március – 2013. június	szeretetszolgálat által érintett segítettek	8 fő + 8 csoport (csoportonként 4-20 fő)	résztevő megfigyelések, esetenként strukturálatlan interjúk
2014. április – 2014. június	2002-2014 között szeretetszolgálatot végzett diákok	290 fő	online kérdőív ⁷
2013. január – 2014. június	írásos dokumentumok	dokumentum-elemzés: pedagógiai program; iskolai évkönyvek; iskolai újságok; a gimnáziumról és a szeretetszolgálatról megjelent cikkek; irodalom órára készített diákesszék; iskolai prospektusok, tájékoztatók; a szeretetszolgálati események írásos dokumentációja; szeretetszolgálati „önértékelő kérdőívek”; Velkey Balázs kéziratai és közoktatás vezetői szakdolgozata; rendi dokumentumok; honlaptartalmak	
2013. január – 2014. június	audiovizuális dokumentumok	audiovizuális dokumentumok elemzése: saját fotódokumentáció; a gimnázium fotóarchívumának szeretetszolgálatra vonatkozó képei; a szeretetszolgálati alkalmakon, illetve a kapcsolódó iskolai eseményeken rögzített (interjúkon kívüli) hanganyagok; diákok által készített hanganyag; dokumentumfilmek; honlaptartalmak	
2013. január – 2015. január	szakirodalom, rendi dokumentumok	szakirodalmi elemzés: a szeretetszolgálatról megjelent szakmai publikációk; jezsuita rendtörténeti és neveléstörténeti írások	
folyamatos	kutatói önreflexió párbeszéd, közös gondolkodás az elsődleges kulcs-adatközlőkkel párbeszéd, közös gondolkodás más kutatókkal, szakemberekkel a készülő szöveg egyes részeinek (például rendi vonatkozások, szeretetszolgálat működési mechanizmusa) megbeszélése az érintettekkel		

1. táblázat: Az esettanulmányhoz végzett kutatás egységei

A kutatás helyszíne egyrészt maga a gimnázium volt, másrészt egy olyan fluid terep, amely magába foglalta a szeretetszolgálati tevékenységek egyes helyszíneit, az oda-vissza vezető utat (abban az esetben, ha azt együtt tettem meg a vizsgálati alanyaikkal), azokat a külső helyszíneken zajló rendezvényeket, ahol a kulcs-adatközlőimmel közösen vettem részt, illetve a telefonos és online kapcsolattartás „terét”.

A mintába a szeretetszolgálatot szervező két pedagógus, az intézmény igazgatója, egy magyartanárnő, szeretetszolgálatot végző 9. osztályos diákok, önkéntesen szolgálatot végző felsőbb éves diákok, a szeretetszolgálatkal kapcsolatos iskolai rendezvényeken résztvevő diákok és felnőttek, a gimnáziumban végzett fiatalok, befogadó intézményi kapcsolattartók, illetve a résztvevő megfigyelések kapcsán érintett segítettek kerültek bele.

Az esettanulmányhoz a kvalitatív vizsgálatok előkészítését, a kutatás lefolytatását és az adatok feldolgozását, elemzését túlnyomó részt egyedül végeztem, csupán a résztvevő megfigyelések rövid és intenzív időszakában kértem és kaptam segítséget. A 15 szeretetszolgálati helyszín közül 5 helyszínen REIF Jenifer, akkori kulturális antropológia szakos hallgatóm végezte a résztvevő megfigyelést, annak dokumentálását és jegyzőkönyvezését, illetve társszerzőként részt vett a diákoknak szóló kézikönyv vonatkozó fejezetei megírásában.⁸



1. ábra: A szeretetszolgálati esettanulmányhoz kapcsolódó résztvevő megfigyelések tartalmilag 3 nagy egységre tagolhatók, ahogy azt az ábra mutatja.

A résztvevő megfigyelések időszaka, terepe és aktuális részvételi szerepeim

A legszélesebb intervallumba (2013 januárjától 2014 júniusáig) a szeretetszolgálat koordinátoraival (Velkey Balázssal és Szalóki Mihállyal) folytatott interakciók tartoznak. A jezsuita gimnázium igazgatóhelyettese és ifjúságvédelmi felelőse a körülbelül egy hónapos „ismerkedési” fázist leszámítva végig partnerként kezel-

tek. Az iskolában való jelenlétem, személyes vagy telefonos beszélgetéseink során nagy spontaneitással, lényegi szerepkonfliktusok nélkül tudtam egyrészt kérdező és megfigyelő, másrészt a közös gondolkodásban résztvevő, esetenként praktikus segítséget is nyújtó szakember lenni.

Vélhetően szakmai érdeklődésemnek, látható lelkesedésemnek, illetve gyakorlati tapasztalataimnak köszönhetem, hogy Velkey Balázs hamar megtalálta a helyemet a szeretetszolgálat folyamatában. Felkérésére már 2013 februárjában, az I. reflexiós alkalmon (egy jezsuita szerzetessel párban) teljes értékű „csoportvezetőként” működtem közre a diákok szeretetszolgálati tapasztalatainak feldolgozásában. 2013 novemberéig hármass szerepben vettem részt a júniusi kétnapos záráson, az októberi H1-en, illetve a novemberi bevezető foglalkozáson: egyrészt mint kutató (megfigyeltem, hanganyagot rögzítettem, fotóztam), másrészt mint pedagógus (a felkészítésben, feldolgozásban, zárásban segítettem a diákokat), harmadrészt pedig mint segítő (Velkey Balázs és az iskola számára nyújtottam segítséget a szervezésben, megvalósításban).

A résztvevő megfigyelés a 2013 márciusától 2013 júniusáig tartó időszakban volt a legintenzívebb. Reif Jenifer segítségével 15 helyszínrre (összesen 17 alkalommal) kísértük el a szeretetszolgálatot végző diákokat. Az alkalmakon egyrészt mint kutatók voltunk jelen (megfigyeltünk, hanganyagot rögzítettünk, fotóztunk), másrészt a diákok szerepével igyekeztünk azonosulni (velük érkeztünk a terepre, az ő segítői szerepüket próbáltuk felvenni a segített szempontjából), harmadrészt mint segítők vettünk részt (ez lényegében azonos a diák szereppel, hiszen mi is ugyanazt a „szolgálatot” végeztük, azonban néha mégis túlmutatott rajta, amikor egy nagyobb gyakorlattal és tapasztalattal rendelkező önkéntes segítő szerepébe léptünk).⁹

Szeretetszolgálat a Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban

A miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban a 2002/2003-as tanévtől minden 9. osztályos tanuló több hónapon átívelő, szociális fókuszú szolgálatot teljesít. A szeretetszolgálat fő célja, hogy a diákok olyan „másokért élő emberekké” váljanak, akik felnőttként kellő nyitottsággal, kritikus hozzáállással, toleranciával és aktivitással vállalnak részt a társadalmi igazságosság előmozdításában.

Esettanulmányommal a szeretetszolgálati program kulturális beágyazottságát, működési mechanizmusát, a résztvevők hozzáállását és motivációit kíséreltem meg feltárni és leírni.¹⁰ Jelen tanulmányban a szeretetszolgálati program módszertanára fókuszálok.

Az intézményi környezet rövid bemutatása

A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium a Jezsuita Kollégiummal és az Avas-déli plébániával együtt erődítményszerű épületegyüttest alkot Miskolc Avas-déli lakótelepének panelházai között. Amikor SEREGÉLY István egri érsek elhatározta, hogy iskolát szeretne az Avasi lakótelepen, először a bencéseket kérte fel, hogy vegyenek részt a megvalósításban. A bencések azonban más helyen indítottak rendi iskolát, így visszaléptek a felkéréstől. *„Ebbe a zavaros szituációba kerültek bele a jezsuiták. Nem tervezték, hogy iskolát építsenek Magyarországon. Gondviselésszerűen, hirtelen adódott a lehetőség. [...] Azt gondolom, ha nem az Avas lett volna a helyszín, akkor nem fogadták volna el a felkérést. [...] Ez már akkor is egy leszakadt környezet volt. A jezsuiták valójában éppen azért vállalták el a feladatot, mert úgy gondolták, ez egy olyan hely, ahol szükség lehet rájuk”* – eleveníti fel a kezdeteket HOLCZINGER Ferenc, a gimnázium jelenlegi igazgatója.¹¹

1994. május 30-án az egri érsek és NEMESSZEGHY Ervin jezsuita tartományfőnök aláírta az intézmény alapító okiratát. A rend egyetlen magyarországi iskolája névét Fényi Gyula jezsuita szerzetesről és nemzetközileg elismert csillagászról kapta.

„Küldetésünk a másokért élő ember nevelése. A Jezsuita Gimnázium és Kollégiumban az Evangéliumra építve és Loyolai Szent Ignác lelki hagyatékából merítve készítjük fel a ránk bízott fiatalokat a felnőtt életre azáltal, hogy Jézushoz vezetjük őket, hogy megismerjék, szeressék és kövessék őt; kihívás elé állítjuk diákjainkat, hogy kiváló tanulmányi eredményt érjenek el, és felébredjen bennük az egész életen át tartó tanulás vágya; mellettük állunk és bátorítjuk őket, hogy nyitottá váljanak a növekedésre, és így szellemileg felkészült, hívő emberekké váljanak, akik elkötelezettek a béke, az igazságosság és a szeretet szolgálatára a helyi közösség, a nemzet és az emberiség nagy családja érdekében egyaránt” – olvasható az iskola küldetésnyilatkozatában.¹²

Az intézmény keresztény nevelésben és evangelizációban betöltött komplex szerepét erősíti, hogy a szintén a jezsuitákra bízott Avas-déli plébániával együtt került kialakításra. *„A város és a régió elsősorban szociális szempontból elnehezült helyzetéből, továbbá a kulturális és vallási hagyományok nagyfokú hiányából fakadóan olyan missziós kihívás előtt állunk, amely méltó a rend nevelési tradícióihoz”* – olvasható a pedagógiai programban, amely hangsúlyozza, hogy a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium oktatói/nevelői munkájával, kulturális programjaival és szociális feladatvállalásával a tágabb iskolai és társadalmi környezetére is hatással kíván lenni.¹³ Olyan fiatalokat kíván nevelni, akik képesek felelősséget vállalni társaikért és a környezetükben élő rászorulókért, illetve aktuális élethelyzetükhöz, lehetőségeikhez mértén kötelességüknek is érzik a segítségnyújtást. A „másokért élő ember” nevelési ideálját kitűző program kiemelt momentuma a közösségfejlésztés. *„Azt a folyamatot értjük ez alatt, melyben az egyén és a társadalom közötti kapcsolatot egyre teljesebben megéli, azt keresztény értékrend alapján megteremti*

a diák.”¹⁴ Ezen célok elérését szolgálja többek között a gimnázium *szeretetszolgálat* elnevezésű programja.

Arrupe és Hurtado atya nyomdokain

A jezsuita gimnáziumban 2003 őszén indult útjára az úgynevezett Arrupe szeretetszolgálati program, amelynek célkitűzése, hogy a diákok olyan „másokért élő embereké” váljanak, akik felnőttként kreatív, vezetést is vállaló módon tudnak majd cselekedni a társadalomban. Ehhez a program kidolgozói fontosnak tartották, hogy a tanulók megtapasztalják az adás örömét és az elfogadás képességét, minél jobban megismerjék önmagukat, képesek legyenek az együttműködésre, táguļjon a világképük, erősödjön a társadalmi felelősségvállalásuk, szociális érzékenységük és elköteleződéşük.¹⁵ Forrai Tamás, az iskola korábbi igazgatója egy 2007-es interjúban így beszélt erről: *„Célunk olyan fiatalok nevelése, akik nyitottak a világra, elítélik az erőszakot, készek a gyengébb melletti kiállásra, és nyitottak megosztani másokkal örömeiket, bánatukat. Alapvetően hiszek abban, hogy minden ajándék forrása Isten, így minden, amit kapunk, közös értéünk. Szeretnénk, ha a gyerekek nem vennék természetesén azt, amijük van. [...] Ezért tarjuk fontosnak, hogy rendszeresen találkozzanak olyan emberekkel, akik elesettebbek náluk, akik segítségre szorúlnak. [...] Így nemcsak könyvek oldalain találkoznak az élet nehezebb oldalával, hanem megtapasztalhatják azt. És megtapasztalják, hogy már kamaszként olyat tehetnek, amit más nem tesz meg. Hogy fontosak valakinek: »pótolhatatlannak«. Ez adja igazán az erőt, a hitet az életükben.»*¹⁶

A program névadója Pedro ARRUPE jezsuita rendfőnök (1907-1991), aki a „másokért élő ember” eszményének megfogalmazásával a XX. században a jezsuita nevelés központjába állította a szociális gondoskodást. Az ő gondolataiból, lelki-szellemi iránymutatásából kiindulva dolgozták ki az iskola vezetői azt a szociális tapasztalatszerző programot, amely szervesen illeszkedik az intézmény tanulmányi, közösségi és lelki fejlődést segítő programjai sorába.

A szeretetszolgálat védőszentjének a 2005-ben szentté avatott Alberto HURTADÓT (1901-1952) választotta az iskola. A katolikus ember azért szociális magatartású, mert katolikus – vallotta a chilei származású jezsuita atya, és ezért úgy gondolta, először az egyházban kell elkezdenni a változást. Krisztus Háza (El Hogar de Cristo) néven otthonokat alapított hajléktalanok számára. Mára Chilében számos ilyen ház létesült, és nyújt menedéket a rászoruló szegények, betegek, fogyatékkal élők számára.¹⁷

A máig eredeti céljai és koncepciója alapján működő, a pedagógiai programba is beépített szeretetszolgálat szervezését, megvalósítását a kezdetektől fogva Velkey Balázs koordinálja. A 2012-től oktatási igazgatóhelyettesként tevékenykedő matematikatanár így emlékszik vissza a program indulására: *„2002-ben a jezsuita atyák együttgondolkodva reflektáltak a nyolcosztályos gimnáziumként induló iskola első 8 évének tapasztalataira, és megvizsgálva az időszakot azt érezték, hogy*

*mind tanulmányi, mind közösségi, mind lelki területen sokat tudtak adni a gyerekeknek. A jezsuita nevelésnek van egy küldetésnyilatkozata, amely szerint a fő cél a másokért élő emberek nevelése, olyan másokért élő emberek nevelése, akik az adott helyzetben, környezetben, tudásukat felhasználva igyekeznek jobbra tenni az ott élők lehetőségeit, élethelyzeteit. Vagyis a másokért élő ember eszménye egy aktív elkötelezettséget jelent. És a jezsuita atyák akkor azt látták, hogy a diákok között voltak másokért élő emberek, de konkrétan olyan program nem volt, ahol ezeket a képességeket fejleszthették. Ezért fogalmazódott meg bennük egy olyan program gondolata, ahol ezekben a képességekben fejlődni tudnak a gyerekek. És mivel a másokért élő embert főként a szociális elköteleződés jelenti, ezért olyan megoldásokat kerestek, ahol leginkább szociális területeken szerezhetnek tapasztalatokat a diákok.*¹⁸

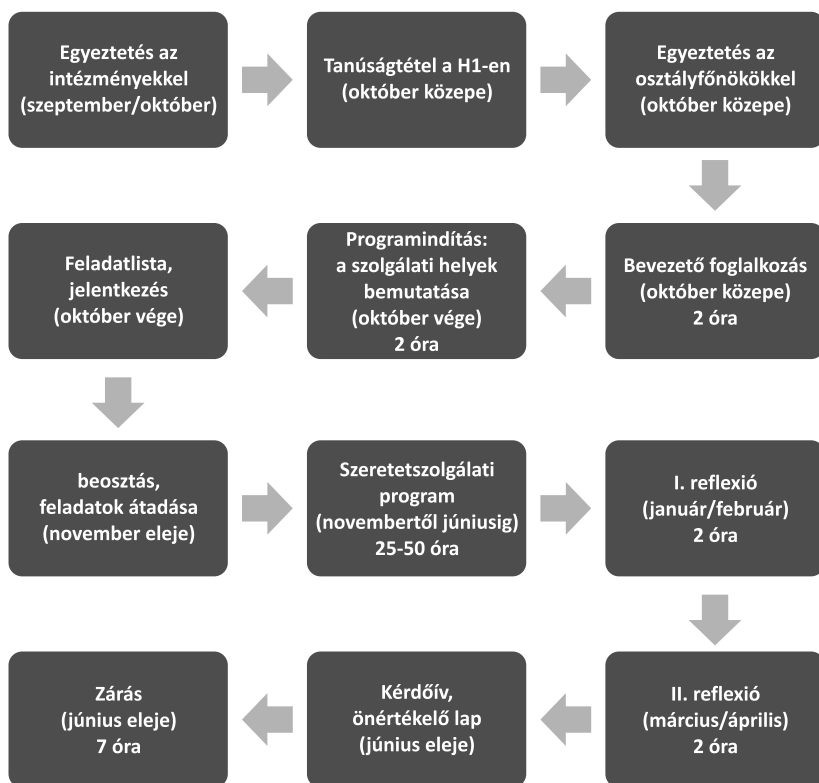
A szeretetszolgálati program 7 hónapon keresztül tartó kötelező, rendszeres, konkrét feladatvállalást jelent minden 9. évfolyamos tanuló számára. A diákok jellemzően párban, heti-kétheti rendszerességgel végeznek valamilyen – az iskola által felkínált lehetőségek közül önállóan kiválasztott – segítő tevékenységet. *„Hangsúlyozni kívántuk a tevékenységek szolgálat jellegét. Változatos, különböző nehézségű feladatok közül lehetett választani. A megszokott, mindennapi körülmények közül kilépve, új környezetben, új emberek között, velük kapcsolatot létesítve kellett helytállni. Nemcsak a másokon való segítség, hanem a résztvevőknek önmaguk megismerése és kipróbálása, empátiás készségük fejlesztése is fontos szempont volt. Ezért programunkat Szeretetszolgálatnak neveztük el”* – írja Velkey Balázs a program első évében.¹⁹

A kipróbálás éve lényegében csupán annyiban különbözött a későbbiektől, hogy Velkeynek mindenekelőtt ki kellett alakítania egy kapcsolati hálózatot. Már az első évben 11 intézménybe jelentkezhetek a diákok, jelen kutatás idején pedig már 19 intézmény körülbelül 50 feladata közül választhattak. A szeretetszolgálat az iskola 110-130 tanulóját érinti évente. Ebből körülbelül 80-90-en kilencedikesek, ők kötelezően végeznek valamilyen segítő tevékenységet, a többiek pedig azok a magasabb évfolyamos diákok, akik önkéntesként folytatják a szeretetszolgálatot, akár egészen az érettségiig.²⁰ Velkey szerint több olyan diákjuk is van, aki 100-150 óra szolgálatot teljesít a négy év során. *„Ennek a programnak ez egy nagyon lényeges pontja. Maga a szeretetszolgálat nem önkéntesség, hiszen a diákjainknak kilencedikben kötelező ez a feladatvállalás, viszont mindenben próbálunk abba az irányba gondolkodni, hogy önkéntességre neveljük őket. Önkéntességre neveljük őket egyrészt a feladatválasztással, másrészt azzal, hogy nem ellenőrizzük őket, hanem a lelkiismeretükre bízunk, hogy miképpen végzik azt, amit vállalnak, harmadrészt, hogy megteremtjük a lehetőséget a szolgálat önkéntes folytatására, negyedrészt pedig azzal, hogy partnerként, segítőként számítunk rájuk a kilencedikesek szolgálatának szervezésében, lebonyolításában. [...] Azt látjuk, hogy akik önkéntesként továbbviszik a szeretetszolgálatot, új szintre lépnek. Biztosak vagyunk benne, hogy*

ők másokért élő emberekként hagyják majd el iskolánkat, és a gyerekeiket is így fogják nevelni.”²¹

A szeretetszolgálat módszertana és működési mechanizmusa²²

A diákok szeretetszolgálata nagy ívű, következetesen átgondolt, többlépcsős folyamatba illeszkedik. A 7 hónapon keresztül heti rendszerességgel végzett szolgálat körülbelül 20-30 alkalmat és 20-40 órát fed le. A szeretetszolgálathoz szervesen kapcsolódik a felkészítés, a folyamatközi reflexió és a feldolgozás összesen 15 órája. Előbb egy áttekintő ábrán szemléltetem, majd részletesen is bemutatom a folyamatot.



2. ábra: A szeretetszolgálat folyamata

Egyeztetés az intézményekkel (szeptember/október)²³

A tanév kezdetén (szeptember végén, október elején) a szolgálat koordinátora, Velkey Balázs felveszi a kapcsolatot a meglévő fogadó intézményekkel, illetve szükség esetén új szereplőket is bevon az együttműködésbe. A diákok végezhetnek szolgálatukat óvodákban, általános iskolákban, idősoththonokban, fogyatékkal

élő felnőtteket gondozó intézményekben, kórházi osztályokon, egyházi vagy civil szervezeteknél. A feladatok jelentős része intézményekhez kapcsolódik, azonban évről évre nő azoknak az idős embereknek a száma, akik otthonukban kapnak segítséget a jezsuita gimnázium diákjaitól. Az iskola eddig összesen 28 intézménnyel működött együtt, közülük többel már 2002 óta kapcsolatban áll. Évente összesen 90-100 fő körüli a szeretetszolgálat által segítették száma. A vizsgálat idején 19 intézmény körülbelül 50-60 konkrét feladata közül választhattak a diákok.

Tanúságtétel a H1-en (október közepe)²⁴

A H1 (azaz a hétfői első óra) olyan alkalom, amikor minden diák összegyűlik a gimnázium templomában egy szentmisére vagy valamilyen megemlékezésre. Ilyenkor hangzanak el az iskola eredményei (például a diákok különböző versenyeredményei), a közösségi eseményekkel kapcsolatos információk, beszámolók is. Az október közepi H1 – amelyet Szalóki Mihály, az intézmény ifjúságvédelmi felelőse a szeretetszolgálati program origójának nevez – részben tanúságtétel, részben tapasztalat-megosztás a szeretetszolgálatról. Körülbelül fél órában, az előző év kilencedikes diákjai közül tízen mesélnek az általuk végzett segítő tevékenységről. A tanúságtétel célja egyrészt, hogy a fiatalabb diákok betekintést nyerjenek a kilencedikben végzendő szeretetszolgálatba, másrészt, hogy az idősebb diákok gondoljanak vissza saját szolgálatukra, elevenítsék fel élményeiket, harmadrészt, hogy az iskolának a szeretetszolgálatban részt nem vevő pedagógusai is érintetté váljanak. A tanúságtétel hatását erősíti, hogy a beszámolók között közös éneklésre kerül sor, amelynek ideje alatt az előző ciklus szeretetszolgálatának fényképei váltakoznak az oltár melletti falra vetítve. *„Így tulajdonképpen három területen is igyekszünk őket megszólítani: a diákok hallgatják a társaikat, közben nézik a fényképeket, a beszámolók között pedig olyan énekeket énekelnek, amelyek megerősítik a hallottak nyomán keletkező érzéseket. [...] Ezzel a körülbelül 30 perces impulzussal elsősorban a résztvevők érzelmeire szeretnénk hatni. Az előző tanévben szeretetszolgálatot teljesítők a képekbe merülve felelevenítik élményeiket, az idősebb diákok visszaemlékeznek saját szolgálatukra, a fiatalabbak pedig betekintést nyernek a nagyobbak élményeibe. Több kollégám mondja, hogy ő ilyenkor a saját szeretteire gondol. Ezt a programelemet hat éve vezettük be, és nem is szeretnénk rajta változtatni, mert ez alatt a fél óra alatt képesek vagyunk elérni azt, hogy az egész iskola a szeretetszolgálatra fókuszáljon.”²⁵ „Itt jelen vannak az ötödikesektől egészen a tizenkettedikesekig, és persze itt vannak a kilencedikesek is, akik ekkor kapják az első konkrét tapasztalatot arról, hogy milyen szeretetszolgálati helyszínek közül választhatnak.”²⁶*

Mivel 2013 márciusa és júliusa között résztvevő megfigyelőként szinte minden szeretetszolgálati helyszínen gazdag fotódokumentációt készítettem, amelyet az iskola rendelkezésére bocsátottam, így a kutatás által érintett H1-en a templom falára vetítve főként a saját képeim köszöntek vissza.

Bevezető foglalkozás (október közepe)²⁷

A H1 utáni héten – miután Velkey Balázs személyesen egyeztetett az osztályfőnökökkel és a kísérő tanárokkal – egy dupla óra keretében valósul meg az a bevezető foglalkozás („érzékenyítés”), amelyen már csak a kilencedikesek vesznek részt. Itt 6-8 fős csoportokban zajlik a munka, a kilencedikesek mellett minden csoportban van egy felnőtt és egy felsőbb évfolyamos önkéntes segítő is. A közös gondolkodás – beszélgetős és játékos formában – a társadalmi és jézusi értékek, illetve ehhez kapcsolódóan a szociális gondoskodás témája köré szerveződik.

A gyülekezésre a kollégiumi kápolnában kerül sor, majd az előre beosztott 12-13 csoport külön-külön elvonul, hogy nyugodt körülmények között dolgozhassanak a résztvevők. A csoportvezetők egységes tematika szerint szervezik a tevékenységet (a foglalkozás eredeti tervét Hoffer József jezsuita atya dolgozta ki, majd Velkey Balázs finomította).

Elsőként a diákok összegyűjtik a társadalom és a média által preferált értékeket (Mi az, amit a társadalom elvár tőlem? Milyen tulajdonságokkal kell rendelkez-nem? Hogyan kell kinézni? Mivel töltsöm a szabadidőm? Mi legyen a hobbim? stb.), majd bibliai szövegrészek segítségével közösen összevetik a társadalmi és a jézusi értékeket.

Ezután egy nagy csomagolópapír közepén lévő körbe a diákok összegyűjtik, hogy mik a személyes céljaik, mit szeretnének elérni az életükben, majd a körön kívül felsorolják azokat az embereket, embercsoportokat, akik szerintük valamilyen oknál fogva kiszorulnak ebből a körből, a társadalom peremén élve nem, vagy csak náluk jóval nehezebben érhetik el ezeket a célokat. A körbe jellemzően olyan szavak kerülnek, mint tudás, diploma, egészség, család, barátok, pénz, divatos öltözet, sportos kinézet, szép ház, autó, a körön kívülre pedig a szegények, munkanélküliek, hajléktalanok, fogyatékosok, romák, alkoholisták, drogosok, öregek. A feladat azzal zárul, hogy a csoportvezető által felolvasott bibliai idézetek segítségével a résztvevők közösen megbeszélik, mit mond Jézus azokról, akik kiszorulnak a társadalomból. *„Hangsúlyozzuk, hogy Jézus nem tesz különbséget azok között, akik a körön kívül és belül vannak. És ha Jézus nem tesz különbséget, akkor nagyon fontos, hogy mi se tegyünk. És ne különböztessük meg a külső körülmények miatt és a saját hibájukból bajba kerülteket sem. Ugyanígy segítenünk kell a periférián élőknek. Ezt tanuljuk, ezt tanítjuk, ezt tartjuk fontosnak.”* – mondja Velkey.²⁸

A harmadik blokkban három játék közül választhatnak a csoportvezetők. Mindegyik azzal indul, hogy értékes emberi tulajdonságokat gyűjtenek össze a diákok. Az „értékárverés” és az „értékvásár” játékban minden résztvevő 100-100 db képzeletbeli zsetonnal rendelkezik. Míg az előbbiben a játékvezető árverésre bocsátja a felsorolt értékeket, addig az utóbbiban a diákok eldönthetik, hogy melyik értékből mennyit szeretnének „vásárolni”, és ez alapján osztják szét a zsetonjaikat

az értékek között, így súlyozva saját értékpreferenciájukat. Ez utóbbi esetben a diákok által az egyes értékekre szánt zsetonokat összeadva kialakul egy értéksorrend. A harmadik játék, az „értékvitel” (amely kombinálható az előző kettővel is), nem személyes értékválasztáson, hanem az adott csoport közös döntésén alapul. A felsorolt értékek közül csupán tízet vihet magával a csoport (például egy lakatlan szigetre). Hogy melyik lesz az a tíz, azt érvek ütköztetésével, konszenzusos alapon kell eldönteniük a diákoknak. A csoportvezető ezután tovább csökkenti az elvihető értékeket ötre, végül pedig háromra. *„Összehasonlítjuk a csoport által konszenzusos alapon kiemelt közös értékeket az egyéni preferencia-sorrendekkel. Vajon miért különbözik ez attól, mint amikor egyesével tesszük le a zsetonjainkat? Nagyon jó beszélgetések alakulnak ki ilyenkor. Arról is megkérdezzük a diákokat, hogy mit gondolnak, miért szükséges az, hogy ezekben az értékekben, képességekben továbblépünk. Nem mondjuk ki, csupán érzéltetjük, hogy ezekről lesz szó a szeretetszolgálatban.”*²⁹

A szeretetszolgálat bevezető foglalkozása egy rövid novella felolvasásával és megbeszélésével zárul. 2013-ban Dino BUZZATI két novellája közül választhattak a csoportvezetők (Hajtóvadászat öregekre, Különös öngyilkosság). Az eltárgyasulásról, elidegenedésről szóló szövegeket olyan kérdések mentén dolgozzák fel a résztvevők, mint például: Milyen gondolatokat ébresztett bennem a szöveg? Mi az, ami világos lett számomra? Hol tapasztaltam hasonlót? Hogyan reagáltam akkor? Mit kezdhetek ezekkel a tapasztalataimmal? Mit tehetek hozzá ezekhez a tapasztalataimhoz? Ki tudna nekem mindebben segíteni?

Programindítás: a szolgálati helyek bemutatása (október vége, november eleje)

Az aktuális évi szeretetszolgálati program indítása a választható feladatok bemutatásával veszi kezdetét, ekkor kerül sor a választható feladatokat tartalmazó lista kiosztására is.

A programindító alkalom a kollégiumi kápolnában zajlik egy dupla óra keretében. A programon a tízedikes diákok a kilencedikeseknek ajánlják az általuk végzett szolgálati tevékenységet: bemutatják az érintett intézményt, a végzett feladatokat, elmesélik meghatározó élményeiket, és azt is elmondják, hogy leginkább kiknek és miért ajánlják az adott szolgálatot. A szolgálati helyek szisztematikus bemutatása két blokkban történik, amelyek között technikai eligazításra kerül sor a szeretetszolgálat végzésével kapcsolatban (egyes helyszíneken milyen öltözék praktikus vagy illő, mire kell különösen odafigyelni, milyen nehézségek adódhatnak stb.). A találkozó körülbelül negyedórás liturgikus közösségi élménnyel zárul, ahol a diákok evangéliumot olvasnak, és a Teremtőhöz könyörögnek, hogy segítse őket a szeretetszolgálat végzése során.

Feladatlista, jelentkezés, beosztás, feladatok átadása (november eleje)

Már a programindító rendezvényre elkészül a körülbelül 50-60 konkrét feladatot tartalmazó lista is, amelyből – a kapott információk és impulzusok alapján – minden diáknak négyet kell kiválasztania, és az általa preferált sorrendbe állítania. Nemcsak a felsorolt feladatok konkrétak, hanem a hozzájuk tartozó időpontok is.

„A kötelező jelleg mellett a választhatóságra és az önállóságra helyezzük a hangsúlyt. [...] A feladatok részletes bemutatásával és a konkrét időpontok megadásával az a célunk, hogy a diákok önállóan és tudatosan döntsenek. Gondolják át, hogy az iskolai és iskolán kívüli elfoglaltságaik mellett mikor tudják felelősségteljesen végezni a választott szolgálatot” – mondja Velkey.³⁰

A jelentkezési lapok kitöltésére a programindító rendezvénytől számítva egy hét áll a diákok rendelkezésére. A jelentkezéseket az osztályfőnökök gyűjtik össze. A diákok által készített preferencia-sorrend segítségével Velkey Balázs elkészíti a beosztást, majd egy osztályfőnöki óra keretében sor kerül a feladatok átadására.

A beosztás során Velkey Balázs igyekszik minél inkább figyelembe venni a diákok igényeit, mivel azonban vannak olyan különösen népszerű szolgálati tevékenységek, ahol kétszeres, vagy akár háromszoros a túljelentkezés, ezért természetesen nem kerülhet mindenki az általa leginkább preferált helyre. *„A tapasztalat azt mutatja, hogy a diákok körülbelül 60%-a az első helyre kerül, másik nagy része a második, egy kisebb része a harmadik, egy-két diák pedig a negyedik helyre kerül. Utóbbiakat azonban mindig megkeressük és megszólítjuk. Például, ha egy idős néninek segítségre van szüksége, és csak olyat sikerül hozzá beosztanunk, aki a negyedik helyen jelölte őt be, akkor személyesen megkeressük az adott diákot, és elmondjuk neki, hogy a néninek nagy szüksége lenne a segítségre, és hogy rá gondoltunk ezzel a feladattal. Az ilyen személyes megkeresésekre a gyerekek nagyon pozitívan reagálnak, azért is, mert érzik, hogy számítunk rájuk. Természetesen van olyan diák is, aki nemet mond. Fontosnak tartjuk, hogy olyan légkört teremtsünk az ilyen beszélgetésekhez, amelyben a diák őszintén meg meri mondani, hogy mi az, amit szeretne, vagy mi az, amit nem szeretne.”*³¹

Mivel doktori disszertációm egy fejezete, illetve a Reif Jenifferrel közösen írt, középiskolásoknak szóló kézikönyvünk részletes leírást ad a szolgálati helyekről és az ott végzett tevékenységekről, ezért itt erre nem térek ki.³²

Az alábbiakban röviden kategorizálom a diákok által választható tevékenységeket, zárójelben pedig csupán azokat a helyszíneket nevezem meg, ahol az esettanulmányhoz résztvevő megfigyelést végeztünk.

- Gyerekek körében végzett segítő tevékenységek (Kabar Utcai Óvoda, Napraforgó Óvoda, Herman Ottó Általános Iskola, MÖSZ Családok Átmeneti Otthona, Kék Vonal Komputer Klubház),
- otthonban élő idős emberek látogatása (Gesztenyéskerti Otthon, Szépkorúak Háza, Szent Erzsébet Szeretetotthon),

- saját otthonukban élő idős emberek látogatása (két egyedülálló idős ember),
- fogyatékossgal élők körében végzett segítő tevékenységek (MÁON Református Otthon, Szimbiozis Alapítvány),
- kórházi segítségnyújtás (Gyermekegészségügyi Központ, Semmelweis Kórház Hospice Alapítvány),
- lakótelepi közösségépítés (Dialog Egyesület).

A szeretetszolgálat és nyomon követése (novembertől júniusig)

Körülbelül november második hetétől június második hetéig a diákok jellemzően heti rendszerességgel végzik a szolgálatukat. A szünetekben általában nem járnak szeretetszolgálatra, azonban a lehetősége mindenkinek megvan erre is.

9. osztályban a diákok átlagban 20-25 órányi szeretetszolgálatot teljesítenek; van, aki ennél jóval kevesebbet, és van, aki sokkal többet (akár 50 órát is). A szolgálatot általában heti egy órában végzik. A kutatás során 17 alkalommal vettünk részt szeretetszolgálaton, az általunk kísért tanulók átlagban 70 percet töltöttek szolgálattal (a legrövidebb idő 40 perc, a leghosszabb 120 perc volt).

A szeretetszolgálat során a diákok nyomon követését, „támogató kísérését” elsősorban Velkey Balázs és Szalóki Mihály végzik. Rajtuk kívül az osztályfőnökökhöz is fordulhatnak kérdéseikkel, problémáikkal a tanulók. Három szeretetszolgálati helyszín esetében – az iskola és az intézmény távolsága miatt – állandó felnőtt kíséretet is biztosít az iskola.

A „támogató kísérést” így írja körül Velkey Balázs: *„Az a célunk, hogy diákjaink önmaguk találják meg azokat a pontokat, amelyek számukra kihívást jelentenek. Vannak olyan helyzetek, amikor döntés elé kerülnek, fontos, hogy ezekkel ők nézzenek szembe, és ők alakítsák ki a kereteket. [...] Keressük azokat a megoldásokat, hogy hogyan segíthetünk a diákoknak abban, hogy ezeket az új helyzeteket megélik, egy kicsit tudatosabbak legyenek, és hogy megtanulják, hogyan segíthetik egymást a szolgálat végzése során. Természetesen ott vagyunk mögöttük, viszont fontos, hogy azokra a kihívásokra, tapasztalatokra, amelyek őket érik, ők maguk adjanak válaszokat. Ez az, ami a leginkább fejleszti őket. A támogató kísérés azt jelenti, hogy inkább a háttérben vagyunk, de amikor igénylik, akkor személyesen is megjelenünk. Mondok egy példát. Tegnap két fiatalembert kísértem el a Szent Ferenc Kórházba, ahol a Mozgásrehabilitációs Osztályon idős emberekkel beszélgetnek. [...] A legnehezebb dolog minden alkalommal a kapcsolatfelvétel az idősekkel. Fontosnak éreztem, hogy ebben ne legyek jelen, ezért hagytam, hogy a nővér segítségével ők maguk találják meg a beszélgetőpartnerüket. Utána, amikor a kontaktus már megvolt, akkor léptem be a szobába, és én is bekapcsolódtam a két idős néni és a fiúk beszélgetésébe. Az együttlét után tudatosan egy kicsit hamarabb léptem ki a körből, mert lényegesnek tartottam, hogy ők zárják le a találkozást.”³³*

Egy következő interjúban is visszatértünk a támogató kísérés témájára: „Nekiünk az a feladatunk, hogy biztosítsuk a diákoknak a lehetőséget arra, hogy elérjenek bennünket. [...] Minél többen ismerjük a programot, minél közelebb vagyunk a diákokhoz, a diákoknak annál könnyebb segítséget kérni az adott helyzetben. Valaki tőlem, más az osztályfőnöktől, megint más egy Sacré Coeur nővértől tud az adott helyzetben támogatást kérni. Az a legfontosabb, hogy a diákok tudják, érezzék, hogy a kérdéseikre választ kaphatnak. [...] Ha megkeresnek minket, megpróbáljuk őket segíteni a jó döntés meghozatalában.”³⁴

A Velkey Balázssal közösen végzett online vizsgálat kérdőívében az „Iskolában elegendő segítséget kaptál a szeretetszolgálat végzéséhez?” kérdésre a diákok (N=289) 75%-a állította azt, hogy maximálisan elegendő segítséget kapott, 21%-a válaszolta azt, hogy „Igen, részben”, és csupán 4%-a adott nemleges választ. „A diákok által adott pozitív válaszok aránya messze meghaladja az általam feltételezett értéket” – írja közoktatási vezetői szakdolgozatában Velkey,³⁵ aki – Szalókihoz hasonlóan – az interjúk során többször utalt arra, hogy több emberre és több időre lenne szükség a szeretetszolgálat megfelelő minőségű támogatásához, kíséréséhez. „Az lenne az ideális, ha minden egyes diáktól meg tudnánk kérdezni, mit tervezel holnapra, és milyen volt a tegnapi alkalom. Természetesen ezt nem lehet megtenni 130 gyereknel, de azért több diák esetén is kialakul egy heti rendszerességű párszavas kommunikáció.”³⁶

A szeretetszolgálat dokumentálása az iskolai közösségi szolgálat törvénybe iktatása előtt nem volt egységes (azt például, hogy egy fogadó intézménnyel volt-e az iskolának együttműködési megállapodása, a fogadó intézmény minőségirányítási követelményei határozták meg). Viszont a program indulása óta a kilencedikes diákok, a nevük és a teljesített óraszám megadásával, minden tanév végén kitöltenek egy önértékelő lapot és egy kérdőívet az általuk végzett szolgálatról. Velkey – az iskolai közösségi szolgálati napló bevezetése előtt – ennek alapján készítette el az éves statisztikákat.

A jelenleg vezetett közösségi szolgálati napló csupán a teljesítés helyszínét, időpontját és a tevékenység kódját tartalmazza. „Amikor indul a szolgálat, javasoljuk a diákoknak, hogy vezessenek egy olyan naplót is, ami személyes, nem kötelező és nem publikus. Mindig is tudtam, hogy fontos és jó dolog egy ilyen napló, de még inkább megerősödött ez bennem, amikor az egyik előadáson egy lány elővette a két évvel korábbi naplóját, és onnan idézte azokat a gondolatait, amik akkor és ott megfogalmazódtak benne. A leírás segítségével felidézte azt a napot, és gondolatban újra ott járt a fogyatékkal élő fiatalok között, és újra átélte a történetet.”³⁷ – meséli Velkey, aki arról is beszámol, hogy konkrét elképzelései vannak egy lelki tartalmakat és élményeket is megörökítő szeretetszolgálati napló bevezetésével kapcsolatba.

I. reflexió (február) ³⁸

Körülbelül a program felénél (február közepe táján) Velkey Balázs egy kétórás reflexiós beszélgetést („esetmegbeszélést”) szervez, ahol a diákok csoportos formában osztják meg egymással addigi szolgálatuk tapasztalatait. Ezen az alkalmon részt vesz minden kilencedikes, illetve minden olyan felsőbb évfolyamos diák, aki szeretetszolgálatot teljesít. Körülbelül 15 csoport alakul, egy csoportba 6-7 (más-más területen szolgálatot végző) kilencedikes diák, 1-2 idősebb diák és egy felnőtt kerül beosztásra (összesen körülbelül 130 fő). Az élmények megosztása mellett ez az alkalom a felmerülő kérdések, problémák megbeszélésére, illetve egymás ötletekkel való segítésére is lehetőséget nyújt. *„Ez nagyon kell, mert ilyenkorra a gyerekek már kissé leülnek. Jó, ha beszélünk róla, jó, ha szó van róla. Ez a találkozás új lendületet ad a szeretetszolgálat végzésének.”* – mondja Szalóki Mihály.³⁹

A reflexiós program rövid (körülbelül negyedórás) bevezetéssel kezdődik, amelyet Velkey tart a kollégiumi kápolnában. Ezután a – nemek és szolgáltatítípusok szerint is teljesen vegyes – csoportok külön-külön helyiségekbe vonulnak, ahol kezdetét veszi egy háromnegyedórás csoportmunka. A résztvevő diákok bemutatják egymásnak a saját szolgálati helyüket és az ott végzett segítő tevékenységet. A jelenlévő felnőtt feladata, hogy kérdésekkel segítse a beszélgetést és minél konkrétabb, minél mélyebb élmények felszínre kerülését. Minden felnőtt moderátor előzetesen megkapja a program időbeosztását és tematikáját, amelyen olyan segítő kérdések szerepelnek példaként, mint a következők: *„A szeretetszolgálat során milyen feladatot vállaltál? Számold be röviden, hogy kikkel foglalkozol, és mi a tennivalód! Mesélj el egy konkrét történetet, amikor érezted a segítség örömét! Előfordult-e a szeretetszolgálat során, hogy nem te adtál, hanem te kaptál segítséget valakitől?”*

Rövid szünet után egy újabb 40-45 perces csoportmunka következik, amely a programleírásban az *„Ötlebörze. Segítsünk egymásnak!”* címet viseli. Itt olyan kérdések mentén zajlik a beszélgetés, mint például: *„Van-e ötleted arra, hogy mit és hogyan lehetne jobban végezni az adott feladatban? Rajtad múlik-e ennek megvalósítása? A megismert tapasztalatok fényében tudunk-e ötleteket adni a másoknak arra vonatkozóan, hogy még tartalmasabbá tehesse, még aktívabban végezhesse a szolgálatát?”*

A beszélgetést mindkét csoportmunka-blokkban segítheti, ha egy-egy konkrét problémát, „esetet” a résztvevő diákok szerepjátékkal megformálnak. Ilyenkor az elbeszélő diák kívülről figyeli a többieket, majd közösen megbeszélik a megjelölt szituációt. Ez a játék segítheti a pontos, konkrét elbeszéléseket, és segíthet a szolgálatot végző diáknak a továbblépésben.

A moderátorok számára javasolt másik feldolgozási módszer szerint az első csoportmunka-blokkban minden diák kisméretű öntapadós papírra felírja, hogy mi az, ami a legnagyobb örömet okozta neki a szolgálattal kapcsolatban az elmúlt 2-3 hónapban. (Írhat többet is, de egy papírra csak egyet). Ezeket mindenki

felragasztja egy csomagolópapírra vagy a falra, hogy a többiek megnézhessek. Ezután mindenki kiválaszt egyet (ami nem a sajátja), és elmondja, hogy az miért ragadta meg a figyelmét. Velkey szerint, mivel ebben a feladatban a diákok egy társuk élményére reflektálnak, közvetlenül nem a saját élményükről beszélnek, így kisebb az esélye annak, hogy aki nagyon lelkes a szolgálatban, sokat mesél, más pedig keveset. A második blokkban a feladat úgy folytatható, hogy a diákok azt írják fel egy papírdarabra, hogy mi okozza nekik a legnagyobb nehézséget a szolgálatban. Majd ismét közszemlére bocsátják a leírtakat, hogy mindenki kiválaszthasson egyet, amellyel kapcsolatban tanácsot, ötletet ad a társának.

Az alkalom rövid zárására újra a kollégium kápolnájában gyűlnék össze a résztvevők, illetve akinek van kedve és ideje, az még a kétórás program után a kollégium társalgójában Velkey Balázssal közösen megbeszélheti és értékelheti az esemény tapasztalatait.

II. reflexió (március, április)

A szeretetszolgálati program végéhez közeledve már szűkebb körökben zajlik a reflexió. Ilyenkor a konkrét intézményekhez, segítettekhez tartozó diákokkal kötetlen beszélgetés keretében találkozik Velkey Balázs vagy Szalóki Mihály. Amennyiben van rá lehetőség, a diákok és a pedagógus közösen meglátogatják az érintett intézményt, hogy a helyszínen beszélgethessenek az ott szerzett élményekről és tapasztalatokról.⁴⁰

A második reflexió alkalom kötetlenségét jelzi, hogy részben vagy egészében megvalósulhat például egy parkban vagy akár fagyaltozás közben is. Ennek az összesen körülbelül 2 órás „reflexiónak” az elsődleges célja a tapasztalatok összegzése, illetve a zárás tartalmi és technikai előkészítése. Ilyenkor – többek között – olyan kérdések merülnek fel, hogy milyen tapasztalatokat érdemes megosztani a záráson, mi szerepeljen majd a plakáton és a kivetített diákon, készült-e fotó vagy valamilyen megosztható emlék (például gyerekrajz, idős néni levele) a szolgálat során stb.

Kérdőív, önértékelő lap (június eleje)

A tanév végén minden kilencedikes diák – neve megadásával – kitölt egy önértékelő lapot és egy kérdőívet az általa végzett szeretetszolgálatról.

Az önértékelő lapon a következő kérdések szerepelnek:

- Írd le röviden, hogy milyen tevékenységet végeztél és kikkel kerültél kapcsolatba a szeretetszolgálat végzése közben.
- Mit reméltél a szolgálat kezdetekor? Milyen célokat tűztél ki magad elé?
- Sikertől-e elérni ezeket a célokat? Milyen nehézségekkel talákoztál és hogyan birkóztál meg ezekkel?

- Mi tanultál a szolgálat során magadról, másokról? Milyen képességeid, készségeid és belső értékeid fejlődtek szerinted?”

A hasonlóan rövid kérdőív arra kérdez rá, hogy az adott diák hány alkalommal végzett szeretetszolgálati tevékenységet, az elmúlt évben hány órát töltött szolgálattal, részt vett-e az általa választott tevékenységen kívül más csoport munkájában (ha igen, hány alkalommal, hány órában). A részvételi adatok megadásán kívül a diákoknak egy tízfokozatú skálán kell bejelölniük a megfelelő választ az alábbi kérdésekre:

- Szívesen végezted-e az adott feladatot?
- Szükséged volt-e segítségre munkád során? Ha igen, milyen mértékben segítettek?
- Mennyire volt eredményes a tevékenységed? (Volt-e értelme?)
- Értékelöd önmagad! Fél éves szeretetszolgálati munkádra milyen jegy adnál?

A kérdőív alapján Velkey Balázs a zárásra egy kivetíthető statisztikát és egy nyomtatott szóróanyagot készít arról, hogy az adott tanévben hányan, hány helyszínen, összesen hány órában teljesítettek szolgálatot, illetve hogy a diákok mennyire tartották értelmesnek/hasznosnak a választott tevékenységet, mennyire végezték szívesen a feladatot, és mennyire voltak elégedettek saját teljesítményükkel.

Zárás (június eleje)⁴¹

A zárásra a tanév utolsó két tanítási napján kerül sor. Ez egy összesen 6-7 órás együttlét, ahol minden kilencedikes diák – szolgálati helyenként beosztva, egymás után – mesél a szeretetszolgálat során megélt élményeiről. *„Az a kérésünk, hogy minden diák beszéljen a szolgálatáról, az általa megtapasztalt élményekről. Nem tartunk külön felkészítést nekik, azt szeretnénk, ha önmagukat adnák. Ez nem egy kirakat-előadás, sokkal inkább belső továbblépés.”* – mondja Velkey Balázs.⁴²

Az alkalmon a kilencedikeseken kívül jelen vannak az osztályfőnökök, a programban résztvevő tanárok, az iskola vezetősége, a fogadó intézmények kapcsolattartói, illetve – amennyiben idejük engedi – azok a felsőbb éves diákok, akik önkéntesként folytatták szolgálatukat. Mindig van egy-két idős néni, bácsi, aki köszönőlevelet ír a diákoknak, és elküldi a zárásra, hogy ott felolvassák, de vannak olyanok is, akik személyesen mennek el, hogy megköszönjék a számukra nyújtott segítséget.

A diákok beszámolójukhoz általában prezentációt is készítenek, amihez felhasználják a szolgálat során született fotókat. *„Néhány diáknak nagyon nehéz kiállni 90-100 ember elé, de mivel arra ösztönözzük őket, hogy a konkrét élményeikről meséljenek – ne a szeretetszolgálatról, ne az idősothorról, hanem Hajni néniről, akihez 7 hónapon át jártak – így könnyebben jönnek a gondolatok.”*⁴³

Egy-egy szolgálati helyhez tartozó diákok élménybeszámolója után – amennyiben jelen van – az intézmény kapcsolattartója is elmondja, mit jelent számára és intézménye számára a diákok jelenléte, segítsége. Ez közvetlen visszajelzés a tanulók számára, egyben munkájuk fontosságának megerősítése.

Erre az alkalomra a diákok minden egyes szolgálati helyszínről egy-egy színes, képes plakátot is készítenek, amelyet kihelyeznek a zárás helyszínéül szolgáló iskolai menza falára. A szeretetszolgálat képi dokumentációja és a zárásra készített plakátok az utóbbi években átgondoltabban és technikailag magasabb színvonalon készülnek, mint korábban. Ez két, egymástól független tanári kezdeményezésnek köszönhető. 1) Az iskola egyik rajztanárának ötlete nyomán a kilencedikesek a rajzórához kapcsolódóan tudatosabban tervezik és készítik el a szeretetszolgálatukat bemutató plakátjaikat. A közös gondolkodás arról, hogy mi kerüljön a plakátokra (például milyen színek fejezik ki leginkább az adott helyszínt, az adott szolgálatot), termékenyen segítik a szolgálatra való visszatekintést, reflexiót is. 2) A másik felajánlás 2014-ben érkezett. A 11. évfolyamon zajló művészeti oktatás keretében az egyik választható sávban fotózást tanulhatnak a diákok. Az oktató javaslatára a fotós sávban tevékenykedő tizenegyedikesek segítik a szeretetszolgálat folyamatának képi dokumentálását.

A szeretetszolgálat kezdeti éveiben a program zárása egyben a program indítása is volt, mivel a nyolcadikosok jelentős része is hivatalos volt az eseményre. A szeretetszolgálatról szerzett első impulzusaikról beszámoltak saját osztályuknak, majd kimentek a fogadó intézményekbe szétnézni (vagy például játszani az óvodás gyerekekkel). A változást Szalóki Mihály a 2007/2008-as tanévben elindult négy évfolyamos képzéssel magyarázza. *„Az A-sok és a B-sek azok, akik már négy éve itt vannak az iskolában, a C-sek viszont csak később kerülnek ide. Az A és a B osztályosok részt tudnak venni a kilencedikesek zárásán, a C-sek azonban nem. [...] Szóval azért, hogy ne legyen aránytalanság, ne legyen az egyik osztály előnyben a másikkal szemben, ezért ez a része elkopott a folyamatnak. Addig úgy működött a történet, mint egy spirál. Ez sajnos már nincs meg.”*⁴⁴ Ettől függetlenül az A és B osztály mégis „előnnyel” indul a C-sekhez képest, és az ő esetükben valamilyenre mégiscsak működik a „spirál”, hiszen a nyolcadikosok – attól függően, hogy milyen kapcsolataik vannak – beszélgetnek a nagyobb diákokkal, és nagy érdeklődéssel kérdezik őket a szeretetszolgálatról.

Összefoglalás helyett

A tanulmányban bemutatott szeretetszolgálati programra az oktatásirányítás az országos szinten bevezetett iskolai közösségi szolgálat kiemelt „jó gyakorlatként” hivatkozik és támaszkodik.⁴⁵ Mivel a kötelező iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatos dilemmáim megosztására minden alkalmat igyekszem megragadni, így itt sem mulasztom el ezt a lehetőséget (miközben azt is szeretném hangsúlyozni,

hogy fontosnak, sőt egyre inkább nélkülözhetetlennek tartom, hogy a közoktatás egészében érdemi módon megjelenjen egy – a nemzetközi sztenderdek mintáján alapuló, intézményi szinten differenciálódó – *service learning* típusú program).⁴⁶

Saját gondolataim helyett azonban most egy tanulságos interjúrészlettel szemléltetem dilemmáimat (legalábbis azok egy részét). Beszélgetőpartnerem egy 20 éves, miskolci egyetemista lány, aki a jezsuita gimnáziumban végzett, és a 9. osztályban teljesített szeretetszolgálatát óta rendszeresen önkénteskedik.

- *„Hallottál róla, hogy az új köznevelési törvény szerint az érettségi feltételeként 50 óra kötelező közösségi szolgálatot kell teljesítenie minden diáknak?”*
- *Komolyan? Nem, nem hallottam róla.*
- *A mostani kilencedikesekre már ez vonatkozik.*
- *Aszta! Ez furá!*
- *És persze minden, érettségit adó középiskolára vonatkozik.*
- *Tényleg?*
- *Te mit gondolsz erről?*
- *Mondjuk, nem rossz. Mint ötlet, nagyon jó. Én csak a saját tapasztalatból tudom, hogy nekem nagyon jó volt, és sokat dobott hozzá az életemhez. És sok olyan ismerősöm van, akik ugyanúgy nem hagyták abba, mert nekik is sokat adott. Szerintem mindenkinek sokat adhat. Szóval nem rossz, csak meg kell találni azt, hogy hol van a határ, hogy ne lépjünk túl abba az irányba, hogy ez rám van erőltetve, és muszájból kell csinálnom, hanem tényleg azt az értéket lássák benne, hogy ez nem egy elvárás alapú dolog, és nem az van, hogy valamit kapok érte cserébe, hanem ezt valóban másokért teszem, nem pedig magamért. Meg gondolom, ez egy hirtelen bevezetett dolog... Pedig először jó lett volna rávezetni a diákokat és a tanárokat arra, hogy mi is ez. Mondjuk úgy, hogy első körben nem rájuk erőltetni, hogy csináljátok, hanem például úgy, hogy azok, akiknek ebben már van tapasztalatuk, megmutatják, hogy hogy kell csinálni. A felkészítésnek nagyon nagy szerepe van. A Jezsuban azért is könnyebb, mert ott van Velkey Balázs, aki a hátán viszi ezt a szolgálatot, ő az alappillér. Ő egy nagyon jó ember; nagyon emberközpontú, és nagyon közel állnak hozzá ezek a szociális dolgok. Egy kivételes személyiség, akiben megvan az a plusz, ami ráveszi a többi embert is arra, hogy ez egy jó dolog. Szóval szerintem ehhez kell egy ilyen pedagógusi háttér is. Ez akkor működik jól, ha a tanárok is példázzák ezt a diákoknak. De ha a többi iskolában találunk is egy olyan embert, mint Balázs bácsi, még akkor is kell, hogy a többi tanár is ráeszméljen arra, hogy ez miért jó és fontos. Szóval szerintem tantestületi szintű, iskolaszintű ráhangolódás kell ehhez a dologhoz, mert máshogy nem fog menni.”⁴⁷*

Hivatkozások

- ÁDÁM János (2008): A lánglelkű apostol: Padre Alberto Hurtado S. J. In: VELKEY Balázs – STÉFÁN Ildikó (szerk.): A tantárgy neve: szolgálat. Szeretetszolgálati program a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégiumban. Jezsuita Pedagógiai Műhely I. Miskolc, 21-22. o.
- BODÓ Márton – KAMP Alfréd – KORMOS József (szerk.) (2011): *Iskolai közösségi szolgálat. Társ-program.* Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Oktatásért Felelős Államtitkárság, Budapest
- GOLNHOFER Erzsébet (2011): *Az esettanulmány.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea – REIF Jenifer (2013): *NEKEM NEM 8. Közösségi szolgálatot végző diákok kézikönyve,* Miskolc
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2014): Pedro Arrupe és a „másokért élő ember” eszménye. In: *Zempléni Múzsá.* Tél, XIV. évf. 4. sz. 5-11. o.
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2014): Az iskolai közösségi szolgálatról. In: *Tani-tani Online.* 2014. július 22. http://www.tani-tani.info/az_iskolai_kozossegi_szolgalatrol (letöltés: 2015. 04. 08.)
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2015): *A jezsuiták szeretetszolgálat az iskolai közösségi szolgálat kontextusában.* Doktori disszertáció, ELTE PPK
- KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2015): A jezsuiták szeretetszolgálat Miskolcon I. A szeretetszolgálat gyökerei a rend történetében és pedagógiai nézeteiben. In: *Gesta Miskolc.* XIV. 18-34. o.
- MÉSZÁROS György (2014): Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia. In: *Iskolakultúra.* Veszprém
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. In: *Neveléstudomány.* 2013/1:(4), 70-83. o.
- MATOLCSI Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. In: *Új Pedagógiai Szemle.* 2013/63:(3-4), 74-80. o.
- VELKEY Balázs: Szeretetszolgálat. In: *Jezsuita Gimnázium és Kollégium 1994-2004. Jubileumi évkönyv.* Fényi Gyula Miskolci Jezsuita Gimnázium, Miskolc, 2003, 287-289. o.
- VELKEY Balázs (2014): *A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai.* Szakdolgozat (BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet Műszaki Pedagógiai Tanszék. Közoktatási vezető és pedagógus-szakvizsga szakirányú továbbképzési szak), Miskolc

Jegyzetek

- 1 Bricolage = részeket összekötő, komplex, reflektív, sűrű kollázs.
- 2 MÉSZÁROS, 2014. 111-112. o.
- 3 MÉSZÁROS, 2014. 119. o.
- 4 GOLNHOFER, 2001. 53. o.
- 5 GOLNHOFER, 2001. 53-54. o.
- 6 A szakirodalom, illetve a rendtörténeti dokumentumok feldolgozása egészen 2015 januárjáig tartott.
- 7 A szeretetszolgálat koordinátora, Velkey Balázs a kutatásom időszakában készítette közoktatási vezetői szakdolgozatát, amihez egy online kérdőív is felvételre került. Bár eredetileg nem terveztem esettanulmányomhoz kvantitatív vizsgálatot, azonban éltem a lehetőséggel, hogy a kérdőív összeállításában részt vegyek, illetve hogy az eredményeket hasznosítsam.
- 8 KARLOWITS-JUHÁSZ-REIF, 2013
- 9 Például a Hospice-ban, amikor a diákok passzivitását – a kutatás szempontjából túlzottan is – kompenzáltam.
- 10 A komplett esettanulmányt a doktori disszertációm tartalmazza (KARLOWITS-JUHÁSZ, 2015a). A téma rendtörténeti, jezsuita neveléstörténeti és nevelésméleti kontextusát (a hazai és nemzetközi szakirodalom, a vonatkozó rendi dokumentumok, illetve egyéb írott és audiovizuális források segítségével) korábban két publikációban mutattam be (KARLOWIT-JUHÁSZ, 2015b; KARLOWIT-JUHÁSZ, 2014a).
- 11 Interjú Holczinger Ferencsel, 2014. április 9.
- 12 Pedagógiai program 2014, 5. o.
- 13 Pedagógiai program 2014, 5. o.
- 14 Pedagógiai program 2014, 10. o.
- 15 VELKEY, 2003. 287. o.
- 16 Célunk a másokért élő ember nevelése 2007, 27. o.
- 17 ÁDÁM, 2008. 21-22. o.
- 18 Interjú Velkey Balázssal, 2014. március 26.
- 19 VELKEY, 2003. 288. o.
- 20 A részvételi adatok a zárások statisztikai dokumentumaiból származnak.
- 21 Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.
- 22 Az esettanulmány a köznevelési törvény által, az érettségi feltételeként kötelezővé tett iskolai közösségi szolgálat előtti helyzetet tükrözi (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet). Az azóta történt esetleges változások feltárása egy újabb kutatás témája lehet.
- 23 A leírás elsősorban a Velkey Balázssal, a szeretetszolgálat szervezőjével felvett interjúk alapján készült.
- 24 RM, H1, 2013. október 21.
- 25 Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.
- 26 Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.

- 27 RM, Bevezető foglalkozás, 2013. november 5.
- 28 Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.
- 29 Uo.
- 30 Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.
- 31 Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.
- 32 KARLOWITS-JUHÁSZ-REIF Jenifer, 2013.
- 33 Interjú Velkey Balázssal, 2014. március 26.
- 34 Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 9.
- 35 VELKEY, 2014. 39. o.
- 36 Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.
- 37 Interjú Velkey Balázssal, 2014. április 15.
- 38 RM, I. reflexió, 2013. február 20.
- 39 Interjú Szalóki Mihállyal, 2014. március 26.
- 40 Az utóbbi évek gyakorlata azt mutatja, hogy egyéb elfoglaltságaik miatt csupán az intézmények 50%-ba jut el ilyenkor a két szervező. Velkey szerint minden két intézményre kellene, hogy jusson egy pedagógus ahhoz, hogy a második reflexió kör az eredeti koncepció szerint realizálódhasson.
- 41 RM, Zárás, 2013. jún. 13-14.
- 42 Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.
- 43 Interjú Velkey Balázssal, 2013. január 16.
- 44 Interjú Szalóki Mihállyal, 2014. március 26.
- 45 Többek között lásd. SEGÉDLET 2012, 15. o., BODÓ-KAMP-KORMOS (szerk.) 2011, Községi Szolgálat Portál (<http://kozossegi.ofi.hu>)
- 46 Erről részletesen írtam disszertáciomban (KARLOWITS-JUHÁSZ, 2015a). Az iskolai közösségi szolgálat témájában figyelemre méltóak Matolcsi Zsuzsa írásai, például: MATOLCSI 2013a, 2013b.
- 47 RM, „Közösségépítés az Avason”, 2013. június 12.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 4. § (15), 6. § (4), 6/B. § (1), 6/D. § (1). (Hatályos: 2015. január 1.)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról, 45. A közösségi szolgálattal kapcsolatos rendelkezések, 133. §., Záradék: 47. (Hatályos: 2014. november 4.)
- „Célunk a másokért élő ember nevelése”. Beszélgetés P. Forrai Tamással, a Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium igazgatójával. Royal Magazin, 2007. december, 26-27.o.
- Közösségi Szolgálat Portál: <http://kozossegi.ofi.hu>
- A Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium pedagógiai programja, Miskolc, 2014
- SIMONYI István – BODÓ Márton (szerk.): *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*. EMMI – OFI, Budapest, 2012.

Kiss Virág

Művészetalapú módszerek

Művészetpedagógia, művészetterápia, művészetalapú módszerek

Jelen írásomban különböző szakmai háttérű és célú művészetalapú módszerek palettáját vázolom fel, példáim mindenféle művészeti ág területéről származnak. Ezek rendszerezése és egymással való összevetése fontos lehet a szakmai kompetenciák meghatározásakor, mivel a művészettel való munka jellegénél fogva nagyon személyessé tud válni az instrukciók hatására. Az itt bemutatott és egymással rendszert alkotó területek nem újak, minden terület mögött a művészet ismeretszerző, képességfejlesztő, közösségteremtő, személyiségformáló szerepe áll, mely az emberiséggel egyidős lehet. Az egyes művészeti ágak más-más hatásmechanizmussal működtetik ezeket a funkciókat.

Írásomban egy nagyon tág, antropológiai értelemben vett művészet-fogalmat használok hasonlóan Joseph BEUYS-hoz, a kortárs művészet kiemelkedő alkotójához (ő is antropológiai művészet-fogalomnak nevezi). Ennek lényege a minden emberben meglévő kreatív potenciál és a fogalom, illetve maga a tevékenység nemcsak egy szűk professzionális csoport, hanem minden ember lehetséges tevékenysége (OROSZ, 2009. 202-203. o.).

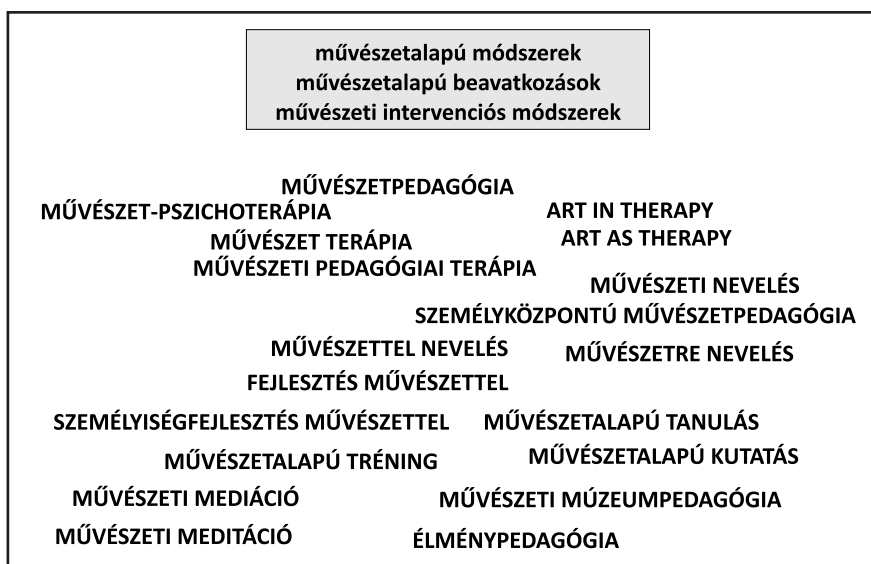
2009-ben elkezdett doktori kutatásom során, melyben a művészetpedagógiát és a művészetterápiát hasonlítottam össze, művészetalapú módszerek számos további típusával, alfajával találkoztam. A kutatás során kiderült, hogy a művészetpedagógia és a művészetterápia gyűjtőfogalmai sokféle különböző jellegű „vezetett” művészeti tevékenységnek.

Mint egy rovarbiológus a különböző rovarokat, én is elkezdtem gyűjteni és rendszerezni a különböző művészetalapú módszereket (szinonimái: művészetalapú beavatkozás, művészeti intervenciós módszer), és egyre több különös formát is találtam. Ilyen művészetalapú „csodabogár” a terápiás macivarrás¹, az 5 Ritmus tánccmeditáció, a terápiás művészeti felvételi előkészítő rajziskola², a kórházi Ágy-színház vagy a playback-színház alapú Álom-színház, hogy csak néhányat említsek.

Maradván a hasonlatnál, az egyes modellek, alfajok és egyedi jelenségek „etológiáját”, azaz viselkedését, működési módjait is vizsgálni kezdtem. Módszerem kezdetben a megfigyelés és a szakmai interjúzás volt, azonban egyre inkább helyet kapott emellett a sajátélményes megtapasztalás is, ami bizonyos értelemben

tekinthető résztvevő megfigyelésnek, annál azonban több, mert nemcsak kívülről szemlélem, hanem saját személyes reakcióim is a tapasztalat tárgya (hogyan hat rám, hogyan vagyok benne a művészetalapú helyzetekben), emellett tagként aktívan alakítom is a helyzeteket. Konkrétan ez azt jelenti, hogy számos típusú művészetalapú módszer alanya voltam és vagyok sajátélményes formában, azaz csoporttagként, kliensként próbálom ki a különböző típusokat, hosszabb és rövidebb vezetett folyamatokban, illetve workshopok keretében is.³

Az 1. ábrán a művészetalapú beavatkozások néhány típusa látható palettaszerűen, ami még bővíthető, és rendszerezése is továbbgondolható. Amikor írásomban művészetalapú módszerekről beszélek, ezeket a formákat értem alatta.



1. ábra: Művészetalapú módszerek palettája

Az e tanulmányomban leírt rendszerezés, illetve gondolatmenet alapját tehát személyes tapasztalataim, szakirodalmi olvasmányélményeim és számos szakmai fórum és konferencia, illetve a saját (művészetpedagógiai és művészetterápiás) gyakorlat képezi, és nyitott a továbbgondolásra. Több részét itteni gondolatmenetemnek más írásomban korábban részletesebben elemeztem, kifejtettem, így itt csak az esszenciáját osztom meg ezeknek.

Az alábbiakban a művészetpedagógia és a művészetterápia fogalmát a következő jelentéskörben használom (KISS, 2015):

- *Művészetpedagógia fogalma:* Jelenti egyfelől a művészeti tantárgyak tantárgy-pedagógiáját, másfelől a művészetet módszertani eszközként használó pedagógiai gyakorlatokat. Fontos jellemzője lehet még, hogy pedagógiai

eszköztárral és módszerekkel dolgozik pedagógiai célokért, általában pedagógiai jellegű keretek között, de a pedagógiai eszköztárat terápiás, illetve más, nem pedagógiai keretek között is lehet működtetni.

- *Művészetterápia fogalma*: A művészetet módszerként használó terápiás gyakorlat, melynek célja az emberek jól-léte: gyógyulás, önismeret, belső növekedés, mentálhigiéné. A művészetterápia szűk értelemben adott leírt szakmaisággal zajlik: részben vagy teljesen terápiás keretek közt, terápiás eszköztárral és módszerekkel (ezek teremtik meg a terápiához szükséges biztonságot). Tág értelemben szokás minden korrekatív jelleget, belső növekedést, önismeretet és jól-létet célzó művészeti tevékenységet művészetterápiának nevezni.
- *Terápiás hatása* lehet a művészetpedagógiai gyakorlatnak is (például feszültségoldás). *Pedagógiai hatása* is lehet a terápiás gyakorlatnak (például megtanul valamit, képességei fejlődnek).

Mind a művészetterápiára, mind általában a művészetalapú beavatkozásokra (talán a kutatás kivételével) ráillik John DEWEY és TRENCSENYI László nevelésfogalma is. John Dewey szerint „*a nevelés az egyén alkalmassá tétele saját funkcióinak gyakorlására*” (DEWEY, 1976. 9-19. o.), Trencsényi szerint a nevelés egyik ember szándékolt hatása a másik emberre, annak emberi minőségének tartós fejlesztésére, megváltoztatására (TRENCSENYI, 2010. 236-237. o.).

Jól látható, hogy a két terület közt nagy az átfedés, de nem azonosak. Van azonban számos olyan jelenség, amit lehet művészetpedagógiának vagy művészetterápiának is nevezni, és aszerint szoktam választani, melyik címkét használom rá, hogy az adott kontextusba melyik illik jobban.

Művészetre és művészettel nevelés

Trencsényi László *Művészetpedagógia* című könyvében (TRENCSENYI, 2000) a művészetpedagógia fogalma kétféle osztódik: művészetre nevelésről és művészettel nevelésről ír Herbert Read 1943-as *Education Through Art* (READ, 1943/1970) című művére hivatkozva. Szerinte a művészet és pedagógia kapcsolódásának jellege egyrészt lehet a művészet tanulásának, közvetítésének pedagógiája, azaz művészetre nevelés, emellett a művészet pedagógiai alkalmazása, amit más szókapcsolattal nevezhetünk „művészettel nevelés”-nek (TRENCSENYI, 2000. 12. o.).

- A művészetre nevelés esetében a művészet megismerése, a művészet maga a cél.
- A művészettel nevelés esetében a művészet eszköze a nevelési folyamatnak.

Herbert READ esetében a művészettel nevelés a világ és a társadalom jobbításának, formálásának eszköze. Később Joseph Beuys kortárs képzőművész ezt a társadalomformáló potenciált nevezi szociális plasztikának (OROSZ, 2009. 203. o.), személyiségfejlesztő és önismereti jellegét hangsúlyozza a hermeneutika képviselője, Hans-Georg GADAMER is *Igazság és módszer* című művében (GADAMER, 1960/1984). A művészettel nevelés gondolata már Herbert Read előtt

korábban is megjelent, Rudolf STEINERNél OROSZ, 2009, 203. o.), például már a 20-as években találkozunk vele (STEINER 1922/2002, 1924/1995), a művészettel nevelés gyakorlatával pedig a reformpedagógiák, például a Waldorf iskola esetében (KISS, 2015. 97. o.).

A mai szakmai diskurzusba egyik oldalról TRENCSENYI László (2000), másfelől ILLÉS Anikó (2009) és BODÓCZKY István (2003) hozta be ezt a terminológiát. Bodóczy István a NAT művészetekre vonatkozó gondolatmenetébe is beleértette, mint a műveltségi terület gondozója. Szerinte a közoktatás a művészettel nevelést, a művészeti szakoktatás a művészetre nevelést valósítja meg (BODÓCZKY, 2012. 33. o.). Később a kifejezést a 2012-es NAT is használja, viszont nem értelmezi és hivatkozza sehol, így nem derül ki, mit értenek alatta pontosabban: „...*Ugyanakkor a művészeti nevelés mellett teret kell adni a művészettel nevelésnek.*” (Művészetek műveltségterület, alapelvek, célok).

A művészettel nevelés kapcsolódik művészetterápiához és művészetpedagógiához is, tekinthető közös résznek, mely mindkét terület minőségeit hordozza (2. ábra).



2. ábra: Művészetre nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia

Illés Anikó emellett az iskolai művészetterápia alkalmazására a művészettel nevelés terminust javasolja használni erről szóló tanulmányában. Szerinte a művészettel nevelés a művészetterápiás eszközök pedagógiai területen történő alkalmazása (ILLÉS, 2009. 236. o.). Illés a következő területeket határozza meg alkalmazási területekként (ILLÉS, 2009. 237. o.): „problémás” gyerekekkel való munka, tabutémák feldolgozása (például drog), nevelés, készségfejlesztés, személyiségfejlesztés, *önismeret*, hatékony kommunikáció. Emellett felhívja a figyelmet a kompetenciahatárok betartására pedagógiai szituációban.

A kortárs gondolkodás és a társadalmi szerepvállalás is fontos eleme a mai kontextusban értelmezett művészettel nevelésnek (TRENCSENYI, 2003; BODÓCZKY, 2012; ILLÉS, 2009; KISS, 2015).

A művészettel nevelés gyakorlata Illés Anikóval közös tapasztalataink szerint kitágult, a módszert (és a szemléletet) alkalmazzák például az idősekkel való munkában vagy a coaching területén és számos más humán területen.⁴

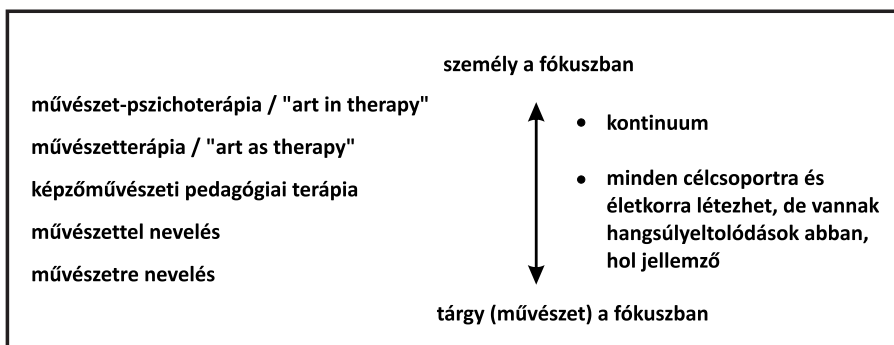
Művészetterápia és művészet-pszichoterápia: „art as therapy”, „art in therapy”

Művészetterápiás tanulmányaim során is a művészetpedagógiához hasonlóan ketéosztódást tapasztaltam. Itt mindkét esetben a művészet eszköz szerepben van (és nem cél). A két irányzat a terápiás módszer szempontjából különül el (TRIXLER, 2005. 219. o.):

- „art as therapy” (RUBIN, 1998. 98. o.), magyar szakirodalomban „művészet-terápia” (hasonlóan a teljes terület nevéhez): az alkotó folyamatra magára és a szublimációra helyezi a hangsúlyt. Ez a modell pedagógiai területen is alkalmazható. (TRIXLER, 2005. 219. o.; KRAMER, 1971)
- „art in therapy” (RUBIN, 1998. 98.o.), magyar szakirodalomban „művészet-pszichoterápia”, ahol a projekció és a kommunikáció, a verbális pszichoterápiás feldolgozás a lényeg. (TRIXLER, 2005. 219. o.)

Emellett létezik egy harmadik (vagy ötödik) külön irányzat is, a művészeti pedagógiai terápia, mely vizuális területen Viktor LÖWENFELD (LÖWENFELD, 1947; KAY, 2008) és tőle teljesen függetlenül a magyar SÁNDOR Éva (SÁNDOR és HORVÁTH, 1995) nevéhez kötődik.

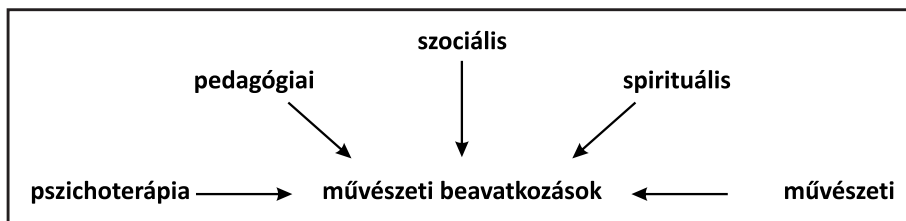
A felsorolt irányzatok egy kontinuumot alkotnak és egymástól nem választhatók el élesen, ahogy ezt már korábban máshol bemutattam. (KISS, 2010; KISS, 2015.)



3. ábra: Kontinuum

Művészetalapú módszerek, művészeti beavatkozás, művészeti intervenció

Mind a pedagógia, mind a pszichoterápiás terület már a 20. század első felében felfedezte, hogy a művészeti tevékenységek eszközként alkalmazhatók a nevelésben és tágabb értelemben a személyiséggel való munkában (KISS, 2015. 91-110. o.). Számos irányzat és módszer alakult ki ennek következtében, melyek részben különböző hatásmechanizmussal, és különböző szakmaisággal jellemezhetők. A művészetalapú módszerek szakmai háttérében megtalálhatjuk magát a művészetet, mint professziót, mint úttörő, kísérletező területet és a pedagógiát, a pszichoterápiát, szociális szférát és a spiritualitással foglalkozó területeket is, mint az alkalmazás, adaptáció szakmai színtereit. Utóbbiak saját szakmaiságukkal töltik fel alkalmazás során a művészeti tevékenységformákat (KISS, 2015. 70-71. o.), saját szakmai diskurzusaik gondolkodásmódja, nyelvezete, paradigmái jelennek meg benne (KISS, 2015. 197-214. o.).



4. ábra: Művészetalapú beavatkozások különböző szakmai hátterei

Illés Anikó a művészetpedagógia és a művészetterápia közös jellemzőjének a „hatás, befolyásolás”-t tekinti (ILLÉS, 2009. 236. o.), és bár hatásmechanizmusában különbözhet, maga a hatás szándéka közösnek tekinthető mindenféle művészetalapú módszerben, ezért ezeket művészeti vagy művészetalapú beavatkozásnak, művészeti intervenciónak nevezhetjük, ahogy ezt számos szakirodalmi forrás is használja. Ez lehet a rendszerezés és vizsgálat egyik szempontja is: milyen jellegű hatást és milyen módszerekkel ér el az adott művészeti beavatkozás. Kérdés benne a szándékosság maga is, azaz hogy célja-e vagy csak következménye az adott művészetalapú tevékenységnek. A hatás szándéka tudatosságot feltételez: ezek „vezetett” művészeti tevékenységek, ahogy maga a nevelés fogalma és meghatározása tartalmazza ezt az elemet (TRENCSÉNYI, 2010. 236-237. o.).

Szigorúan véve a szándékosság fontos, mert egy beavatkozás történik a művészet eszközével, ugyanakkor ennek a határait nehéz meghúzni, hiszen tág értelemben minden művészeti jelenség önmagában beavatkozás, ami valamilyen hatást kelt. VÉKONY Délia művészettörténetész megfogalmazása szerint „akár tovább is sé táthatunk”⁵ azaz szabályozhatjuk a bevonódásunk mértékét (VÉKONY, 2013).

Tegyük hozzá, hogy emellett maga a hatás sem mindig tudatos és előre kiszámítható, sok váratlanságot hordozhat mind a művészet, mind a pedagógia és a terápia esetében (és ezt az ezzel dolgozó szakembereknek bele is kell kalkulálniuk tevékenységükbe).

Egy korábbi tanulmányomban már ismertettem részletesebben, így itt csak hivatkozok rá, hogy a pszichoanalitikus szakirodalomból és az „én-pszichológiából” ismert, művészetterápiás területen gyakran hivatkozott D. W. WINNICOTT „potenciális vagy átmeneti tér”-ről és az „átmeneti tárgy”-ról szóló elmélete (WINNICOTT, 1971/1999) is összeköti nemcsak terápiát és pedagógiát, mindenféle művészetalapú beavatkozást, de magát a művészetet is. A műalkotás ezen elmélet szerint átmeneti tárgynak tekinthető. Ennek az elméletnek a kontextusában emlegette Vékony Délia a továbbsétálás lehetőségét, mint átmeneti tárgyét, ami jelentéssel telített, de le is tehető. Marina ABRAMOVIC ismert kortárs képzőművész is használja ezt a fogalmat: „...*Munkáimat nem szobornak tekintem, hanem átmeneti tárgyakként, melyek előhívják a közönséggel történő közvetlen interakcióból fizikai és lelki tapasztalatokat. Amikor a tapasztalatot elérte, a tárgyat el lehet venni...*” (ABRAMOVIC, 2001).

A művészet, mint eszköz és módszer

A művészetalapú intervenciók formák esetében a művészet eszközként, módszerként jelenik meg, ahogy ezzel számos művészetterápiás szakirodalmi forrásban is találkozunk. Kezdetben a célcsoport és a célok felől határozták meg a művészetterápiát. Később egyre tágult az alkalmazási területe (például mentálhigiéné, de kutatási módszer is lehet). Mára sokkal inkább érvényes rá az a meghatározás, mely módszernek definiálja (KISS, 2015. 74-75. o.). A művészetterápiát egyes források a nonverbális terápiák közé sorolják (JUHÁSZ, 1991), és bár ez az állítás csak részben igaz, hiszen a verbalitás is jelen van (kivéve a verbálisan nem hozzáférhető kliensek esetében), de mindenképpen jellemző rá, hogy a verbalitáson túli, nonverbális eszközökre épül jelentős mértékben.

A művészet eszköze lehet tehát a személyiségformálásnak, emellett és ettől nem függetlenül az ismeretszerzésnek is. Ez része az élménypedagógiai módszereknek, nagy múltra tekint vissza, létezik művészetalapú tanulás, művészetalapú kutatás, sőt, művészetalapú iskolák is vannak (lásd 4.4 fejezet).

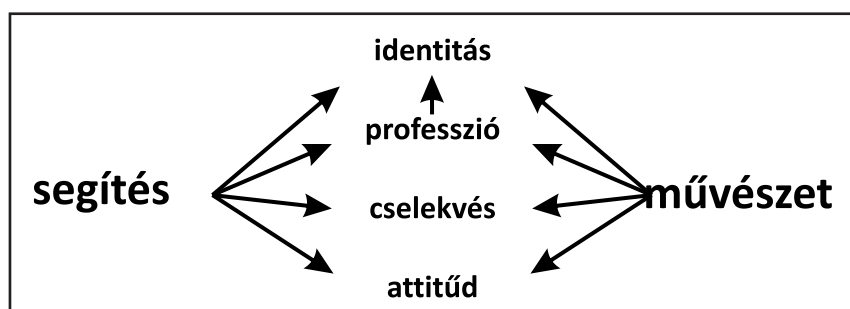
Művészetpedagógus, művészetterapeuta, művészeti facilitátor

A művészeti intervenciók módszerek, más néven művészetalapú beavatkozások, művészetalapú módszerek léteznek, de vajon mi lehet a közös elnevezése azoknak a szakembereknek, akik ezeket tartják? Nem mindenki művészetpedagógus, nem mindenki művészetterapeuta képzettsége szerint (művészetterapeuta szakma hivatalosan jelenleg nem is létezik Magyarországon a jogszabályok szerint), hogyan hívhatjuk tehát közösen a művészeti foglalkozások vezetőit? A számomra

legtágabb és legkifejezőbb megfogalmazással egy magyar nyelven is elérhető kiadványban találkoztam, ahol művészeti facilitátoroknak nevezték őket, én ezt javasolom a hazai szaknyelvben is elterjeszteni (CAO, 2012. 17. o.).

Segítés művészettel

A művészetalapú módszerek egy bő részhalmaza, amikor a művészettel módszerként valamilyen segítő funkcióban találkozunk. E területet vizsgálva a művészetnek és a segítésnek is elkülönítettem szintjeit az 5. ábra szerint.



5. ábra: Segítés művészettel

Mind a segítés, mind a művészet lehet szándék és attitűd, egyfajta beállítódás. Vannak „segítő szándékú”, „jóindulatú” emberek, és azok, akikre azt mondjuk, hogy kreatív vagy „művész alkat”, de mindez a hétköznapi szinten.

Gyakorlati cselekvés szinten is értelmezhető mind a segítés, mind a művészet. Tevékenységként például segítés beteget ápolni vagy segítő szándékkal beszélgetni stb. A művészet cselekvésként mindenfajta kreatív tevékenység művelése, melyre példa lehet egy saját készítésű adventi koszorú, egy gyerekrajz, altatódal éneklése a gyerekünknek, tánc a házibuliban... és itt szándékosan a mindennapok egyszerű tevékenységeit hozom példának, amit szinte mindenki valamilyen formában művel.

A segítésnek és a művészetnek is van egy professzionális szintje, hivatásos művészek mellett hivatásos segítő szakmák (szociális munkás, orvos, ápoló, pedagógus, gyógypedagógus stb.) képviselőiként hivatásos segítők is vannak. A művészetpedagógus és a művészetterapeuta, illetve mindenféle művészeti facilitátor jó esetben professzionális mindkét területen, azonban ennek különböző szintjei vannak (lásd következő fejezet).

Mind a segítés, mind a művészet identitásképző terület is, professzionális szinten mindenképpen hivatásként működik. Művésznak lenni identitási kérdés is, nemcsak szakmai kompetenciák kérdése (itt egy hosszabb gondolatmenetbe is érdekes lehetne belekezdeni, mit jelent a művészetben a művész-identitás, de ennek az

írásnak a keretibe ez nem fér bele). A segítő terület identitás-kérdései kevésbé vannak szem előtt, de benyomásaim szerint feltehetően itt is fontos szintet jelenthet, ezt meg lehetne vizsgálni. Az, hogy vannak ismert nagy „segítők”, mint például Teréz Anya, mindenképpen erre utal.

Szakmai kompetenciaszintek: művészet^{több/kevesebb} pedagógia/ terápia^{több/kevesebb}

A művészetalapú beavatkozások esetében mind a segítő területek szakmaisága, mind a művészet részéről rétegződik a szakmai kompetenciaszint. Ezt a következő két ábrával tudom érzékeltetni (6. ábra), a jelenség kiterjeszthető az egész területre:



6. ábra: művészet^{több/kevesebb} pedagógia/terápia^{több/kevesebb}
(Az ábrákon a betűk mérete a szakmai kompetenciaszintet jelenti)

A művészetpedagógiai rétegződést (a képzettségi szinteket véve alapul) itt bemutatom részletesebben is, mint a modelljét ennek a gondolatnak (KISS, 2015. 59-60. o.). Ehhez azonban mindenképpen fontos megemlíteni, hogy a képzettségi szint nem minden konkrét esetben esik egybe a valós kompetenciával, számos művészetpedagógus (például tanító végzettségűek) magasabb szinten van a képzettsége szintjénél művészeti és/vagy segítői szempontból is, számos ismert példát lehetne erre hozni. Ezt azonban a konkrét esetek szakmai szintjeinek megadásakor lehet csak figyelembe venni. (A felsorolt rétegek pontosíthatóak, továbbgondolhatók.)

- művészetpedagógia: kézműves, aki kézműves foglalkozásokat tart
- művészetpedagógia: óvónő, tanító, napközis nevelő, gyógypedagógus, konduktor, aki vizuális (művészeti) foglalkozást, órát tart
- művészetpedagógia: óvónő, tanító, gyógypedagógus vizuális szakirányú specializációval, aki vizuális (művészeti) foglalkozást, órát tart
- művészetpedagógia: rajztanár, aki tanárképző főiskola rajz (vizuális nevelés stb.) szakát végezte
- művészetpedagógia: rajztanár, aki egyetemi szintű diplomával rendelkezik, középiskolai tanári képzettsége van, de nem művész (ezt a végzettséget művészeti egyetem posztgraduális képzésén lehetett megszerezni)
- művészetpedagógia: művész-tanár, azaz művész és tanár

Sajátos jellemzője ennek a rétegződésnek, hogy leolvasható róla az a paradigma, hogy a kisgyerekekkel való munkához elég a kisebb művészeti kompetencia, és minél idősebb a növendék, annál magasabb szintű művészeti kompetencia jogosít a tanítására. Ez a rendszer erősen vitatható is éppen ezért.

A másik, segítői kompetencia oldalon a pedagógiai képzettség, illetve kompetencia szerinti szintezésére a napjainkban oly sokat emlegetett és vitatott pedagógus-életpálya modell is kísérletet tesz. A pedagógus életpályamodellnek megfelelően van gyakornoki (mentorral támogatva), önálló tanári (pedagógus 1-2) és mestertanári szint. Emellett pedagógiai végzettség nélkül (például kézművesek foglalkozásai), pedagógiai asszisztensi végzettséggel és más hasonló, nem diplomás pedagógiai végzettségekkel, valamint gyógypedagógiai, illetve múzeum-pedagógusi végzettséggel is zajlik különböző szintereken művészetpedagógiai tevékenység. Magához a (professzionális, kanonizált) művészethez is rendelhető pedagógiai, társadalomformáló, nevelő funkció (például a már emlegetett szociális plasztika gondolata Joseph Beuys-tól).

Művészetpedagógiai rétegződés a pedagógiai képzettség szintje szerint:

- Művészetpedagógia: a művészet nevelő, társadalomformáló hatása (lásd Joseph Beuys, Schilling Árpád);
- Művészetpedagógia: kézműves vagy művész, aki kézműves vagy más művészeti foglalkozásokat tart pedagógiai végzettség nélkül;
- Művészetpedagógia: kézműves vagy művész, aki kézműves vagy más művészeti foglalkozásokat tart pedagógiai asszisztens vagy más alacsonyabb fokú pedagógiai (például középfokú óvodapedagógusi) végzettséggel;
- Művészetpedagógia: diplomás művészetpedagógus, óvónő, tanítónő, gyógypedagógus, konduktor gyakornok (lásd pedagógus életpályamodell);
- Művészetpedagógia: művészetpedagógus, óvónő, tanítónő, gyógypedagógus, konduktor (lásd pedagógus életpályamodell, pedagógus 1-2.);
- Művészetpedagógia: művészetpedagógus, óvónő, tanítónő, gyógypedagógus, konduktor mestertanár, kutatótanár szinten (lásd pedagógus életpályamodell).

A művészetterápia és más segítő területek szakmai rétegződése is ennek mintájára megalkotható a művészetalapú munkát tekintve. Nincs azonban nálunk kiforrott és egyértelmű rendszere ennek a többi területen. A művészetterápiás területnek sem ernyőszervezete, sem általánosan elfogadott szakmai leírása nincsen még Magyarországon. Itt helyett tehát külföldi példákat lehetne emlegetni, ahol a művészetterápia szakmaként elfogadott, és szakmaiságának a kritériumai, kompetenciaszintjei meghatározottak. Magyarországon ehhez legközelebb a táncterápia áll. Ennek oka, hogy a művészetterápiák közül az akkreditált pszichoterápiás módszerek közt csak a pszichodinamikus mozgás-, táncterápia és a pszichodráma szerepel, azaz a többi művészetterápiás módszer nem rendelkezik ezzel a kompetenciaszinttel (mint jogosítvány) Magyarországon (FÜREDI-SZŐNYI, 2008. 59. o.).

A Magyar Mozgás- és Táncterápiás Egyesület honlapján⁶ a következő képzettségi szinteket sorolják fel:

- Pszichodinamikus mozgás- és táncterápiás csoportvezetők, akik kizárólag szupervízió mellett vezethetnek személyiségfejlesztő, önismereti csoportot.
- Pszichodinamikus mozgás- és táncterápiás módszerspecifikus csoportvezetők, akik már önállóan vezethetnek személyiségfejlesztő, önismereti csoportot.
- Pszichodinamikus mozgás- és táncpszichoterapeuták, akik pszichoterápiás csoportokat vezethetnek.

Bár az „art in therapy” és az „art as therapy” két külön módszertani modell, a magyar rendszer ezt értelmezi TRIXLER Mátyás pszichiáter publikációja (TRIXLER, 2005. 219. o.) alapján külön szintnek, ezt jól kifejezi a művészetterápia és művészet-pszichoterápia elnevezés is. Ez azonban nem esik egybe a nemzetközi gyakorlattal, ahol ez két külön működési mód csak, mely nem válik el egymástól élesen (KISS, 2015. 76. o.).

A művészetalapú módszerek célcsoportjai és alkalmazási szintjei

Ahogy már korábban bemutattam, a művészetalapú intervenciós módszerek sokféle humán területen jelennek meg, különböző célcsoportokkal és különböző célok elérése érdekében történnek, különböző szakmai keretek és gondolkodásmód mellett.

A 7. ábrán közös táblázatban láthatóak mind a célcsoportok, mind az alkalmazási szintek.

Speciális csoportok, kisebbségek, pl. fogyatékkal élők, hátrányos helyzetűek migránsok, idősek, betegek...	speciális	nem speciális	szakmai
Művészetalapú ismeretszerzés -> fókusz: ismeretek <ul style="list-style-type: none"> • művészetalapú kutatás (arts based research) • művészetalapú tanulás (arts based learning) 			
(képesség) fejlesztés művészettel -> fókusz: képesség <ul style="list-style-type: none"> • érzékelés érzékenysége, figyelem, fókusz, stimuláció • kreativitás, problémamegoldás, képzelet, tapasztalatszerzés • vizuális, mozgási, kommunikációs képességek, kontroll, stb. 			
Közösségépítés művészettel -> fókusz: társas viszonyulások <ul style="list-style-type: none"> • csapatépítés, együttműködés, döntések • közösségi művészet • integráció, inklúzió, érzékenyítés 			
személyes támogatás művészettel, „art as therapy” -> fókusz: én/self <ul style="list-style-type: none"> • személyes támogatás, mentálhigiéné, önismeret • én-érzékelés, én.erősítés, empowering • munka az érzelmekkel, döntések, preferenciák • feszültségoldás, energizálás, vitalizálás, flow-élmény 			
művészet-pszichoterápia, „art in therapy” -> fókusz: trauma <ul style="list-style-type: none"> • pszichoterápiás önismeret, klinikai modell • közvetlen, direkt munka traumával, belső konfliktusokkal • speciális keretek és kompetenciák 			

7. ábra: Művészetalapú módszerek: szintek és célcsoportok

Célcsoportok

A művészetalapú módszerek megjelennek mind nem specifikált, mind bizonyos speciális célcsoportokkal való munkában. A speciális jellemzően valamilyen nehézségekkel küzdő kisebbségi csoportot jelent: például hátrányos helyzetűek, fogyatékkal élők, mélyszegénységben élők, krízishelyzetben lévők, migránsok, idősek, betegek, fogvatartottak⁷... Bár bizonyos szempontból minden célcsoport tekinthető valamilyen szempontból specifikáltnak, én itt olyan meghatározott és konkrét csoportokra gondolok, melyek speciális módszertani adaptációkat és fókuszokat igényelnek.⁸ Külön speciális terület a szakmai célcsoportokkal való munka. Ez részben a saját vagy rokon segítő szakterület képviselőivel zajlik és a képzésükhöz vagy továbbképzésükhöz kapcsolódik (például sajátélmény, szupervízió, esetfeldolgozás, kiképződés), részben más nem (csak) segítő területen nyújt humán szolgáltatást (például csapatépítés, coaching).

Ha ránézünk az egyes alkalmazási szintekre, akkor jól érthető, hogy miért a hátrányos helyzetű csoportok a hangsúlyosak a művészetalapú beavatkozások célcsoportjaként, ugyanis minden terület a hátránykompenzáció és az esélyegyenlőség, társadalmi integráció, inklúzió eszköze lehet.

Alkalmazási területek/szintek

A következő alkalmazási területeit találtam a művészetalapú módszereknek a nem pszichoterápiás szintű területen (később mindet röviden be is mutatom):

- Ismeretszerzés (fókuszban az ismeret);
- Képességfejlesztés (fókuszban a képességek);
- Közösségépítés (fókuszban a társas viszonyulások és a kooperáció);
- Személyes támogatás (fókuszban az én/szelf).

A pszichoterápiás terület némileg elkülönül jellemzőiben (például kötött keretrendszer, direkt trauma-feldolgozó munka), ahogy erre kitérek a későbbiekben.

Hasonlóan a Rogers módszerhez, a művészetalapú módszerekre is jellemző, hogy a konkrét pszichoterápiás szint mellett (lásd 4.6) mindenféle más, például pedagógiai, szociális területen és szinten is működtethetők.

A különböző célterületek a legtöbb konkrét gyakorlatban nem elkülönülve vannak jelen (mint ez a 7. ábrán látható is) hanem több területet egyszerre érint, és a fókusz mindig az adott helyzetben alkalmazott módszereken keresztül valósul meg. Ugyanazt a tevékenységformát ugyanazzal a célcsoporttal is lehet máshova fókuszálni az alkalmazott módszertani eszközökkel (instrukciók, reflexiók formák és különböző munkamódszerek...).

Minden területre igaz, hogy maga a szűk értelemben vett művészet, azaz a műalkotások is rendelkeznek ezekkel a funkciókkal: van ismeretátadó, képességfejlesztő, közösségteremtő és személyiségformáló, és van mélyebb traumákat érintő és azt megélni és feldolgozni segítő szerepük (nem minden műalkotásnak nem mindegyik szerepe van). A dolgozatban tárgyalt művészetalapú beavatkozások és módszerek alkalmazásakor azonban egyfelől egy tudatos, célzott és kontrollált hatásról van szó, míg a műalkotások hatása ennél kiszámíthatatlanabb, másfelől kevésbé a befogadásra, jobban a kliens aktivitására épít, még receptív típusú tevékenységek esetében is cselekvőbbé teszi őt.

Fontos szerepe van a kereteknek, mivel azok biztosíthatják a biztonságot, mely mindenféle támogató munka alapja. A pszichoterápiás keretek adják a legnagyobb biztonságot, azonban ritkán teremthető meg és kissé „életidegen”, a legtöbb helyzetben csak alacsonyabb szintje adott a biztonságnak, azonban elegendő lehet egy támogató jellegű művészeti munkához nem pszichoterápiás szinten. A pedagógiai és más művészeti munkához adott keretek sokfélék lehetnek. Egy művészetalapú beavatkozás során a facilitátornak (művészetpedagógus, művészetterapeuta, szociális munkás stb.) elsősorban azt kell felismernie, hogy az adott keretrendszerben milyen mélyre mehet, mennyire védett a helyzet. Milyen mértékben adott a „védőtér” és a „védőszemély”, milyen időkeretek vannak, hány fős a csoport, illetve milyen a résztvevők egymáshoz való kapcsolódásainak jellege (például munkatársak-e...) stb. Azt kell figyelembe venni, milyen mértékben tud létrejönni

a lélektanilag és fizikailag lezárt védett tér, milyen mértékű intimitás működhet biztonságosan, és mire van az adott szerepben jogosultsága. Maga a művészet erős eszköz, pillanatok alatt „mélyre tud futni”, ezt saját személyes praxisom számos példával igazolja. A facilitátorok lehetnek ketten is páros vezetés esetén, ez is a biztonságot fokozó tényező.

A művészetalapú munkához szükségesnek gondolom a saját önismeret fejlesztését és a szupervíziót. Ezen a területen különösen fontos felismerni és a kliensétől elkülöníteni a beavatkozást vezető saját tartalmait. Emellett a kiégés megelőzése, a személyes teherbírás megerősítése és a helyzetek több szempontú megközelítése szempontjából is fontos, mivel a gyakorlatban gyakran magukra hagyottan dolgoznak a művészetalapú munkával foglalkozó szakemberek, művészetpedagógusok, gyógypedagógusok, művészetterapeuták és más segítő területen dolgozók.

Művészetalapú ismeretszerzés: művészetalapú tanulás, művészetalapú kutatás

Mind a művészetalapú tanulás (arts based learning), mind a művészetalapú kutatás (arts based research) az ismeretszerző művészetalapú módszerek közé tartozik. A „művészetalapú tanulás, művészetalapú kutatás” terminológia csak tudatosítja ezt a potenciált, mert a jelenség létezése és alkalmazása sokkal mélyebbre nyúlik vissza, mint maga a terminológia. Gondoljunk csak *Comenius* Orbis Pictusára, a mesékben és irodalmi művekben rejlő sokféle információra, melyeket észrevétlen tanul meg a művek olvasása során az ember, *Leonardo da Vinci* kutatói munkásságára (melyben a rajzolás kulcsszerepet játszik), a középkori ikonok ismeretátadó funkciójára, vagy a pszichológiai rajzvizsgálati módszerekre. Két mai példa a gyakorlatból: a matematika tanár gitárral megzenésítette a párhuzamos szelők tételét a tanítványai számára (saját gyermekemmel esett meg), illetve a facebookos megosztásokban terjedt egy zenés táncos videó arról, hogy a periódusos rendszer elemei hogyan lépnek reakcióba egymással.⁹

Manapság az élménypedagógia is tudatosan épít (részben) ezekre a módszerekre és a reform- és alternatív pedagógiák is alkalmazzák, például Rudolf Steiner, John Dewey, Maria Montessori írásaiban és az ehhez kapcsolódó gyakorlatban is találkozunk vele (KISS, 2015. 66-68. o.). A két kiemelkedő pszichológus, Howard GARDNER és CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály is fontos elméleti háttérrel ad a többszörös intelligenciáról, illetve a flow-élménnyel szembe fordított elméleteikkel, melyek mögött empirikus kutatások is állnak¹⁰ (GARDNER, 1990. 49. o.; CSÍKSZENTMIHÁLYI, 1998. 124. o.).

Ide tartozik a hazánkban is jól ismert „tanítási dráma” gyakorlata. Dráma alapú kutatásról is tudunk Magyarországon (NOVÁK-SZÁRI-KATONA). Művészetalapú tanulásról beszél rendszeresen L. RITÓK Nóra, az Igazgyöngy művészeti iskola vezetője is, mint élménypedagógiai módszerről, ami az általa tanított hátrányos helyzetű gyerekek ismeretszerzésében nagyon hasznos, és SÖNFIELD Mátyás ze-

nepedagógiai gyakorlata gyógypedagógiai területen is jó példa lehet a művészetalapú tanulásra. Itt említeném meg a médiapedagógiát, ami a művészetpedagógiához hasonlóan és attól nem elválaszthatóan szintén eszközként is tekint a médiára. JAKAB György a médiát nemcsak, mint tartalmat, hanem mint ismeretszerzési és ismeretfeldolgozó módszert is a pedagógusok figyelmébe ajánlja a digitális bennszülöttek korában (JAKAB, 2012. 11. o.). Külföldön találkozunk művészetalapú iskolákkal is, ahol az egész oktatás erre épül.

A művészet mint kutatási módszer, illetve eszköz még szokatlan a hazai tudományos területen, de például a rajzvizsgálati módszerek esetében egy művészetalapú kutatási eszközről beszélhetünk, amit akár egyéni diagnosztikában, akár csoportos jellemzők megragadásában is alkalmaznak. HORTOVÁNYI (Bergmann) Judit szociológus és rajztanár öt szimbólum módszere például szociológiai és pedagógiai területen mozog (KISS-BERGMANN/HORTOVÁNYI, 2014. 15-17.o.), és egy konkrét társadalmi csoport (roma kamaszok) közös szociológiai jellemzőit vizsgálja. ILLÉS Anikó és KENDE Anna pszichológusok rajzvizsgálati módszerekkel (házzrajzok) nézték meg hátrányos helyzetű diákok jövőképét (KENDE és ILLÉS, 2014). HÁRDI István és PÉVA Mária közös kutatása a Hárdi-féle dinamikus rajzvizsgálat felhasználásával értelmi fogyatékkal élők egy csoportját vizsgálta (HÁRDI és PÉVA, 2007). Ez a kutatás konkrét gyakorlati információkkal is szolgált, a munkaképesség, rehabilitálhatóság területén.

(Képesség)fejlesztés művészettel

A művészetalapú készségfejlesztés esetében a konkrét képességeken és készségeken van a hangsúly, fontos terület ezért a pedagógiában, különösen a gyógypedagógiában és a kisgyermekkel való munkában. A különböző stimulációk (színnel, anyagokkal, érintéssel, hanggal stb.) és a figyelem fókuszálásának gyakorlása hatással van az érzékelés érzékenységre. Fontos a kreatív és problémamegoldó képességek, és a képzelet fejlesztése, illetve a konkrét tapasztalatszerzés is. A művészeti munka révén a mozgáskontroll is alakul.

Ennek a területnek hazai viszonylatban SÁNDOR Éva kiemelkedő és mértékadó képviselője, aki saját módszerét gyógypedagógiai területre és a képességfejlesztésre fókuszálva dolgozta ki. A konkrét motorikus és kognitív képességek mellett holisztikus gondolkodásmód és a transzfer hatások is jellemzik módszerét (SÁNDOR, 2003/2006). Elméleti háttérében GERŐ Zsuzsa *A gyermekrajzok esztétikuma* című könyve és empirikus kutatási eredményei állnak, mely a művészeti munkában rejlő elaborációs lehetőséget hangsúlyozza (GERŐ, 1974). A művészeti nevelés hatásrendszere című könyvében SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária a transzferhatásokat elemzi (SZÉKÁCSNÉ, 1980) szintén empirikus kutatás alapján.

Sokkal korábbi, azonban hazai területen nem annyira, nemzetközi területen annál inkább ismert és elismert Viktor Löwenfeld munkássága a művészettel történő képességfejlesztés terén. Nevét a hazai szakirodalomban KÁRPÁTI Andrea a gyer-

mekrajzok fejlődését leíró rendszerével kapcsolatban emlegeti (KÁRPÁTI, 1995. 12-16. o.). Löwenfeld nem kutató volt, hanem művészetpedagógus, gyakorlati művészetpedagógiai-művészetterápiás munkássága nagyon jelentős. Látássérült gyermekekkel dolgozott elsősorban, és a művészeti munkában nem esztétikai célok megvalósulása vezérelte, hanem a holisztikus fejlesztés lehetőségét látta meg benne, ahogy ezt kifejti *Creative and Mental Growth* című 1947-es könyvében (ami magyarul Herbert Read már emlegetett *Education Through Art* című könyvéhez hasonlóan nem elérhető). A művészeti munka során a problémamegoldás és az általános értelemben vett kreativitás fejlődik, a gyermek a kreatív munka révén hatást gyakorol környezetére, és formálja, alakítja azt.¹¹ Löwenfeld szerint a (művészet)terápia esszenciális/sűrített pedagógia (CHAPMAN, 1982), azaz a pedagógiával való egylényegűségét hangsúlyozza, bevezette a „nevelő, mint terapeuta” fogalmát (KAY, 2008. 41. o.)

Művészetalapú képességfejlesztő módszerelemeket használ a szellemi hungarikumnak számító Pető módszer (konduktív pedagógia) akkor, amikor a cp-s (cerebrális paresis) mozgássérült gyermekek mozgásfejlesztésében a ritmizálásra épít és ehhez zenét, énekeket és mondókákat hív segítségül. Emellett minden óvónő és tanítónő alkalmaz az íráshoz szükséges finommotorikus képességek fejlesztésében (szemkéz koordináció, eszközhasználat, mozgáskontroll...) vizuális művészeti eszközöket, azaz nemcsak a fogyatékos gyerekekkel való munkában, hanem a közoktatás szintjén is fontos szerepet kap a képességfejlesztésben a művészetalapú munka.

Az óvónők, tanítónők, fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok pedig akkor tudnak hatékony képességfejlesztő munkát végezni, a művészeti tevékenységformákat eszközként használni, ha maguk is jártasak az ilyen jellegű művészeti munkában, ezért képzésükben ez nagyobb szerepet kell, hogy kapjon, mint ha csak egy tantárgy (rajz, vizuális kultúra...) tanítása lenne a cél.

Közösségépítés művészettel

A közösségépítés, közösségformálás hagyományos funkciója a művészeti tevékenységeknek, különösen a zenének és a táncnak, gondoljunk a táncházakra, tábortüzek körüli éneklésekre. Itt a fókuszban a társas viszonyulások és kapcsolatok, szociális kompetenciák vannak. Számos kutatás és projekt bizonyítja, hogy a művészeti módszerek a szociális kompetenciák és a kommunikáció fejlesztésében nagyon hatékonyak bizonyulnak, melyek közül legnagyobb szabású nemzetközi kutatás a dráma területéről a DICE volt (CZIBOLY, 2010; NOVÁK-SZÁRI-KATONA, 2014; NOVÁK, 2016; DESZPOT 2006, 2008; L. RITÓK, 2012).

A művészeti tevékenységek erősítik a nonverbális kommunikációs csatornák működését, nonverbális kapcsolódási lehetőségeket kínálnak fel, mint például a közös mozgás (tánc), a közös zenélés és a közös képalkotás is. Ezek egymásra hangolódást igényelnek, mely a kooperáció fejlesztésének és az érzékenyítésnek is eszköze lehet. A csoportmunkában végzett művészeti tevékenységek, illetve

az egyéni tevékenységek közösségi térbe pozicionálása (kiállítás például) mind kapcsolódást, beleélést igényelnek. A közös alkotás, saját alkotásunk érzékelése a többiek kontextusában és a többiek alkotásainak befogadása során is verbális és nonverbális kapcsolódások jönnek létre. A műbefogadás, és a szerephelyzetek is empátiás beleélésre adnak lehetőséget, mindez elősegítheti az integrációt, inklúziót. A közös művészeti tevékenység során társismeretre és önismeretre egyaránt szert teszünk, a sztereotípiák és előítéletek mögött valódi emberi személyekkel szerezhetünk személyes tapasztalatokat.

A közös alkotó folyamatok mellett a csapatépítés eszköze lehet közös identitásképző szimbólumok (csapatlogó, címer...) létrehozása közös jelmondat, induló választása stb.

Egy informálisan szerveződő városi közösségi művészeti jelenségre, a gerillakötésre vagy „yarn bombing”-ra térek itt ki pár mondat erejéig, mivel segítő vonatkozásai is vannak. Ez a street art egy sajátos változata, egyfajta női graffiti, utcán és köztéri tárgyakon elhelyezett, általában csoportosan készített kötések, horgolások sokszor nagy méretben, mely révén egy spontán szerveződő nőközösség sajátos aktív viszonyt alakít ki közvetlen környezetével, miközben a tevékenység maga összehoz és összekapcsol embereket. A közös alkotások részben a heti rendszerességi közösségi összejöveteleken készülnek, részben otthon, és egy nagy közös rendszerré állítja össze őket a csoport. A gerillakötő nőközösségek általában anonimak, önszerveződőek, bázisdemokratikusak, és befogadóak, bárki csatlakozhat hozzájuk (férfiak is). A tagok „beilleszkedett polgárok”, van köztük nyugdíjas orvostól az ingatlanosig sokféle foglalkozású, azaz nem művészek. A budapesti gerillakötő csoport legutóbb idén júniusban (2016) a Madách téren tette ki *Az ember tragédiáját* illusztráló gerillakötését. Győrben több éve gerillakötő akcióval kékbe öltöztetik a főteret az autizmus világnapján (április 1.), erre bárki beküldhet egy kék kötés vagy horgolás-darabot (négyzet alakú). Számomra azonban még ennél is kedvesebb a hajléktalanság kriminalizása ellen tiltakozó „otthon” felirattal díszített és gerillakötéssel bevont budapesti pad a Köztársaság téren.

Személyes támogatás művészettel

A művészetalapú eszközöket a személyes támogatás, mentálhigiéne és önismeret terén is alkalmazzák számos segítő területen, leginkább az „art as therapy” modell keretében, ami pedagógiai területen is alkalmazható (KRAMER, 1971), azaz elsődlegesen az alkotó folyamat és a szublimáció révén valósulhat meg. Az érzelmek megformálása, az érzelmekkel való munka, az érzelmek kifejezése a művészet hagyományos alapfunkciói közt van, így a művészetalapú módszerek esetében is fontos szerepet kap. Vekerdy Tamás pszichológus, a művészetpedagógia ismert szószólója szerint „... a művészet *élmény* kellene, hogy legyen az iskolában is, amely felveri az életörömet...” (VEKERDY, 2010. 59. o.) A feszültségoldás, vitalizálás terén, flow-élmény megélése terén a művészeti módszerek

jól használhatóak (például a már emlegetett Sándor Éva-féle módszer ezen a területen is nagyon jól alkalmazható), a zene, a mozgás és tánc, a dráma és a vizuális terület is gazdag eszköztárral rendelkezik ezen a területen. A személyes támogatásban hangsúly kerül az én-érzékelésre, én-erősítésre. Számos empower-ment jellegű formája létezik a művészeti munkának, ahol a klienst a művészeti alkotó munka segítségével „meglendítik”, „teret nyer” (például egyre nagyobb papírra alkothat).

A személyes döntések, preferenciák és identitás kérdések is megjelennek a művészeti munka során, ezek akár hangsúlyt is kaphatnak, tudatosítani lehet őket. A „mintha” helyzet miatt lehetőség van a kockázatvállalásra, a komfortzónából és a keretből való kilépésre is, mivel a tét nem „éles”, illetve lehetőség van a korrekcióra és a frusztrációs élmény feldolgozására is. Ki lehet próbálni, mivel tud azonosulni és mivel kevésbé.

Pszichoterápiás szint

„...A pszichoterápia minden olyan segítő, gyógyító beavatkozás, mely emberi kölcsönhatás (interakció) és kommunikáció révén próbál [...] változást létrehozni az élmények átélésének és feldolgozásának módjában, valamint a magatartásban. [...] Ez azt jelenti, hogy lényegében az emberek között folyó kommunikáció és interakció sajátos formája a pszichoterápia. Sajátos annyiban, hogy tapasztalatilag, illetve tudományosan kialakult feltételek között zajlik, a ható elemeket lehetőségek szerint tisztítva és sűrítve tartalmazza, és alkalmazása során folyamatosan fejlődik, mindinkább hatékonyabbá válik...” (BUDA, 1981. 5. o.) BUDA Béla e meghatározását több más meghatározás közt idézi *A pszichoterápia tankönyve* című mű is (FÜREDI-SZÖNYI, 2008. 38. o.).

Bár tág értelemben sokféle tevékenységet hívhatunk pszichoterápiás jellegűnek, a szűkebb értelemben vett pszichoterápiás munka (és szint) jellemzője, hogy

- pszichés zavarokban
- pszichés-kommunikációs eszközökkel próbál segíteni,
- bizonyos eljárásokról szól (adott módszertan)
- szakmai keretben zajlik
- speciális képzettségre támaszkodik (FÜREDI-SZÖNYI, 2008. 39. o.).

A pszichoterápiát tehát meghatározott keretrendszer jellemzi, ami a maximális biztonságot biztosítja. Ezen a szinten megjelenik a direkt trauma-feldolgozás is, mint fókusz (a többi szinten indirekt módon van ez jelen), másrészt a pszichoterápia kiterjedhet a korábbi szintekre is. A pszichoterápia fontos jellemzője, hogy pszichoterápiás keretek között akkreditált pszichoterápiás módszert alkalmaz az ebben kompetens pszichoterapeuta (FÜREDI-SZÖNYI, 2008. 39.; 59.o.). A pszichoterápia jellegét mind mélységében, mind jellegében meghatározza a kliens szükséglete és aktuális állapota mellett a terapeuta kompetenciája is, mely ebben

az esetben elég konkrétan meghatározott. Ezalatt nemcsak azt kell érteni, hogy pszichoterapeuta, szupervízor vagy kiképző szintű-e, hanem azt is, hogy milyen módszerre, irányzatra területre van jogosultsága. A pszichoterápiás szakmaiságra jellemző az egyes szakmai kompetenciaszintek precíz leírása is. (KISS, 2015 hivatkozva FÜREDI-SZŐNYI, 2008. 120. o.).

A tágabb értelemben vett pszichoterápián belül létezik a tanácsadás, illetve a szocioterápia fogalma, melyek keretei és szakmai kompetencia-követelményei kevésbé kötöttek. A szocioterápia elsősorban a rehabilitációs terület jellemző terápiás formája, fajtáinak felsorolásában megtaláljuk a képzőművészet-terápiát is. *A pszichoterápia tankönyve szerint* (FÜREDI-SZŐNYI, 2008. 225. o.): „...*A szocioterápia, a pszichoterápiához hasonlóan, mindenképpen lélektani tapasztalási hely. [...] Elvi szinten a pszichoterápiától a beteg gyógyulását várjuk, a szocioterápiától a gyógyulás elősegítését, a rosszabbodás megelőzését, de (pszicho)terápiás elemek természetesen találhatók a szocioterápiás foglalkozásban. [...] Mivel a szocioterápiától nem gondoljuk, hogy a beteg vezető kezelése, nem tartozik hozzá terápiás felelősség, sem pszichoterápás szerződés. [...] Az alkalmazás módja és nem annyira a technika határozza meg, hogy egy eljárás szocioterápiának felel-e meg.*”

Az egyes technikák pszichoterápiás eljárásokból erednek és ez kedvez az összehasonlásnak. A szocioterápiát alkalmazók képzettsége nagyon különböző. *A pszichoterápia tankönyve* szerzői szerint kellő képzettség és tapasztalat híján a terapeuta elvesztheti a tájékozódását a pszichológiai eseményekben, a magasabb képzettségű (például pszichológus) szocioterapeuta pedig „*pszichoterapeuta szerepbe csábulhat*”. Védelemként a csoport szerepének szem előtt tartása mellett az esetmegbeszélő háttér segít (FÜREDI-SZŐNYI, 2008. 225.o.).

Amennyiben a szocioterápiát a pszichoterápia egy alkalmazási szintjeként fogjuk fel az előbbieik alapján, mely a szűk értelemben vett pszichoterápiánál kevésbé meghatározott keretrendszerben működik, nagy rokonságot, számos egybeesést mutat a művészettel nevelés területével, ahogy ezt a 8. ábra két táblázata is mutatja.

Speciális csoportok, kisebbségek, pl. fogyatékkal élők, hátrányos helyzetűek migránsok, idősek, betegek...	speciális	nem speciális	szakmai
Művészetalapú ismeretszerzés -> fókusz: ismeretek <ul style="list-style-type: none"> • művészetalapú kutatás (arts based research) • művészetalapú tanulás (arts based learning) 			
(képesség) fejlesztés művészettel -> fókusz: képesség <ul style="list-style-type: none"> • érzékelés érzékenysége, figyelem, fókusz, stimuláció • kreativitás, problémamegoldás, képzelet, tapasztalatszerzés • vizuális, mozgási, kommunikációs képességek, kontroll, stb. 	<div>MŰVÉSZET SZOCIOTERÁPIA</div>		
Közösségépítés művészettel -> fókusz: társas viszonyulások <ul style="list-style-type: none"> • csapatépítés, együttműködés, döntések • közösségi művészet • integráció, inklúzió, érzékenyítés 			
személyes támogatás művészettel, „art as therapy” -> fókusz: én/self <ul style="list-style-type: none"> • személyes támogatás, mentálhigiéné, önismeret • én-érzékelés, én.erősítés, empowering • munka az érzelmekkel, döntések, preferenciák • feszültségoldás, energizálás, vitalizálás, flow-élmény 			
művészet-pszichoterápia, „art in therapy” -> fókusz: trauma <ul style="list-style-type: none"> • pszichoterápiás önismeret, klinikai modell • közvetlen, direkt munka traumával, belső konfliktusokkal • speciális keretek és kompetenciák 			

Speciális csoportok, kisebbségek, pl. fogyatékkal élők, hátrányos helyzetűek migránsok, idősek, betegek...	speciális	nem speciális	szakmai
Művészetalapú ismeretszerzés -> fókusz: ismeretek <ul style="list-style-type: none"> • művészetalapú kutatás (arts based research) • művészetalapú tanulás (arts based learning) 			
(képesség) fejlesztés művészettel -> fókusz: képesség <ul style="list-style-type: none"> • érzékelés érzékenysége, figyelem, fókusz, stimuláció • kreativitás, problémamegoldás, képzelet, tapasztalatszerzés • vizuális, mozgási, kommunikációs képességek, kontroll, stb. 	<div>MŰVÉSZETTEL NEVELÉS</div>		
Közösségépítés művészettel -> fókusz: társas viszonyulások <ul style="list-style-type: none"> • csapatépítés, együttműködés, döntések • közösségi művészet • integráció, inklúzió, érzékenyítés 			
személyes támogatás művészettel, „art as therapy” -> fókusz: én/self <ul style="list-style-type: none"> • személyes támogatás, mentálhigiéné, önismeret • én-érzékelés, én.erősítés, empowering • munka az érzelmekkel, döntések, preferenciák • feszültségoldás, energizálás, vitalizálás, flow-élmény 			
művészet-pszichoterápia, „art in therapy” -> fókusz: trauma <ul style="list-style-type: none"> • pszichoterápiás önismeret, klinikai modell • közvetlen, direkt munka traumával, belső konfliktusokkal • speciális keretek és kompetenciák 			

8. ábra: Szocioterápia és művészettel nevelés

A szakmai területbe (oszlopba) azért nyúlik bele mind a két művészetalapú tevékenységforma, mivel egyrészt saját módszertani képzéseik vannak, másfelől például a csapatépítésben, vagy szakmai tréningeken alkalmazható a módszertanuk.

Kapcsolat a kompetenciafogalommal

A művészetalapú munka egymástól jól elkülöníthető céltípusai (azaz, hogy mire használják a művészeti módszert) a táblázat alapján: ismeretszerzés, képességfejlesztés, közösségépítés, személyes támogatás. Ettől kissé elkülönül a pszichoterápiás jellegű munka, melynek célja is lehet mélyebb, a traumákra irányuló, de keretei és módszertani jellemzői is meghatározottak (akkreditált pszichoterápiás módszer, kompetens pszichoterapeuta, pszichoterápiás keretek). A többi, nem pszichoterápiás szint keretei és az azt alkalmazó művészeti facilitátor kompetenciái is sokkal kevésbé körülírtak, sokfélék lehetnek, például pedagógiai jellegűek. Mindez nagy analógiát mutat a szocioterápiával. Ez alapján állítható, hogy a szocioterápiás szintű művészetterápia és a művészettel nevelés egymáshoz nagyon közeli szakmai jelenségek. A különbség, ha van, inkább abból adódik, hogy az egyik a pedagógiai, a másik a pszichoterápiás rendszer szakmai diskurzusához kapcsolódik.

Az első négy szint lényegében analóg a kompetencia fogalmának négy összetevőjével: ismeret, képesség, attitűd (közösség... itt mindenféle társ viszonyulások vannak a fókuszban) és autonómia (személyes támogatás, ahol a személy maga van a fókuszban). Ez alapján ez az első négy szint egyfajta kompetenciafejlesztésnek tekinthető, és pedagógiai eszközökkel megvalósítható.

„Friedl”

Zárógondolatként hadd mutassam be *Friedl Dicker-Brandeis*-t, aki művész és művészetpedagógus volt a második világháború és a holocaust idején. 1944-ben Auschwitz-Birkenauban halt meg, ahová férjét követte. Előtte Terezinben a modell koncentrációs táborban segített a gyerekek számára titkos iskolát szervezni, és művészetet tanított a számukra. Úgy gondolta, hogy a rajzolásban lehetőség van arra, hogy a gyerekek megértsék érzelmeiket és környezetüket, egyfajta művészetterápiát vitt végbe a szörnyű körülmények közepette. Két bőrvödrben négyezer-ötszáz rajzot adott oda valakinek, mikor tovább vitték Auschwitzba. A hat-százhatvan rajzoló közül ötszázötven meghalt a koncentrációs táborban. A rajzok viszont megmaradtak, és az ezredfordulón számos országban ki voltak állítva világszerte (nálunk nem), és a prágai zsidó múzeum tulajdonában vannak. Több könyv és tanulmány is jelent meg róla. Legismertebb tanítványa Edith KRAMER, aki munkatársa is volt Friedl DICKER-BRANDEIS-nak egy ideig. Kramer a művészetterápia „art as therapy” irányzatának megalapítójaként lett ismert, miután az USA-ba menekült. *Art as Therapy With Children* című könyvét (1971) „Fri-

edl”-nek ajánlotta, történetéről is megemlékezik benne (KRAMER, 1971/1993, xiv. old.): „...A művész, aki az első kóstolót adta nekem művészetterápiából, aki az osztályokat szervezte, Csehszlovákiában maradt, amikor megszállta azt a náci Németország. Terezinbe zárták, ahol folytatta a gyerekekkel való munkát. Az ő túlélő művészetük, ami megmenekült a II. világháború után, és Európa-szerte ki volt állítva, bizonyítja a művészet erejét nehézségek idején a gyerekek megtartásában és növekedési kapacitásuk és önkifejezésük előmozdításában.” Hazánkban, egyáltalán nem tud róla sem a szakma, sem a nagyközönség, pedig a szomszédos országokban élt.

Itt a gondolatmenetem végén hadd legyek személyes. Friedl Dicker-Brandeis példája arra tanít engem hogy nem várhatjuk, hogy majd a pszichoterápia megold mindent, meggyógyítja az emberiséget. Azokkal az eszközökkel és kompetenciákkal kell művészetpedagógusként dolgozni és segíteni, amink van, olyan keretek és körülmények közt, ami adatik. Ha ez a haláltábor... „Friedl” esetében ez az volt... akkor ott. Ismerni kell személyes és szakmai korlátainkat, de a segítség lehetősége a művészetpedagógusok kezében van, ahogy ezt látjuk Friedl Dicker-Brandeis, L. Ritók Nóra és sok más kiváló művészetpedagógus példáján. Jók az élménypedagógiai módszerek és a szabad önkifejezés, fontosak a kreatív feladatok, a szofisztikált módszertani eszközök és ezek minél magasabb szintű elsajátítása, a pedagógiai és terápiás kompetenciák..., meggyőződésem azonban, hogy kevésbé a módszeren és a formákon, sokkal inkább az elhivatottságon és a személyes szándékon, az ember-ember közti személyes kapcsolaton múlik minden. Hogy észrevevesszük-e és elfogadjuk-e azt a személyt, akivel foglalkozunk, és másik személyként elérhetően és hitelesen jelen tudunk-e lenni a számára.

Hivatkozások

- ABRAMOVIC, Marina (2001): *Public Body: Installations and Objects 1965-2001*. Edizione Charta, Milano, URL: <http://www.marinaabramovic.com/transitory.html>, (letöltés: 2016. 08. 07.)
- BODÓCZKY István (2003): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.
- BODÓCZKY István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.
- BUDA Béla (1981): Előszó. In: BUDA (szerk.): *Pszichoterápia*. 5-17. 5. o.
- CAO, Marián López Fernández (2012): A migránsokkal foglalkozó művészeti mediációk jó gyakorlatai felé. In: Szabó Veronika (szerk.): *Az adaptáció művészete, Kézikönyv a bevándorlók beilleszkedését segítő művészeti módszerekről*. Ariadne Projekt, Artemisszió Alapítvány, Budapest. 37-46. o., URL: http://issuu.com/artemisszio/docs/ariadne_hun_felt_lt_sre_final, (letöltés: 2016. 08. 07.)
- CHAPMAN L. (1982): Preface. In: MICHAEL, J. A. (szerk.): *The Lowenfeld lec-*

- tures, Viktor Lowenfeld On Art Education and Therapy. Pennsylvania State University Press, University Park and London
- CZIBOLY Ádám (szerk. 2010): *A kocka magyar oldala, A DICE kutatás magyar eredményei*, h.n. DICE Consortium URL: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (letöltés: 2016. 08. 07.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (1998): *És éltek, amíg meg nem haltak, a mindennapok minősége*. Kulturtrade Kiadó, Budapest
- DESZPOT Gabriella (2006): *A komplex művészeti nevelés alternatív módszerei a halmozottan hátrányos helyzetű cigány gyermekek fejlesztésében*, doktori disszertáció
- DESZPOT Gabriella (2008): A művészetpedagógia lehetőségei a „különleges különbözők” iskolai és társadalmi befogadásában – egy kutatás továbbgondolása. In: *Gyógypedagógiai Szemle*. 2008/1
- DEWEY, John (1976): *Nevelés és társadalom*. Tankönyvkiadó, Budapest
- FÜREDI János – SZÖNYI Gábor (2008): *A pszichoterápia tankönyve*. Medicina Kiadó, Budapest
- GADAMER, H. G. (1960/1984): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GARDNER, Howard: *Art Education and Human Development*. Getty Publications, 1990
- GERŐ Zsuzsa (1974): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- HÁRDI István – PÉVA Mária (2007): Dinamikus rajzvizsgálat és rehabilitáció, In: *Gyógypedagógiai Szemle*. 2007/4, 241-248. o. URL: http://www.eltereader.hu/media/2016/06/GyOSZE_2007_4.pdf (letöltés: 2016. 08. 07.)
- ILLÉS Anikó (2009): Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. In: *Új Pedagógiai Szemle*.
- JAKAB György (2012): Erkölcstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2012 / 4-6 sz. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle> (letöltés: 2016. 08. 07.)
- JUHÁSZ Sándor (szerk.) (1991): *Nonverbális pszichoterápiák*. Magyar Pszichiátriai Társaság, Budapest
- KÁRPÁTI Andrea (1995): Epizódok a „gyermekrajzfejlődés” kutatásának történetéből. In: KÁRPÁTI Andrea (szerk.) (1995): *A vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 7-53. o.
- KAY, Lisa (2008): *Art education pedagogy and practice with adolescent students at-risk in alternative high schools*. Northern Illinois University, doktori disszertáció
- KENDE Anna – ILLÉS Anikó (2011): Hátrányos helyzetű gyerekek jelen- és jövőképe. In: *Esély*. 2011/4, 72-92. o. URL: http://www.esely.org/kiadvanyok/2011_4/04kende_indd.pdf (letöltés: 2016. 08. 07.)
- KISS Virág (2014): A művészet mint nevelés és a nevelés mint művészet. In: *Neveléstudomány Online*. 2014/1. URL: <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2014/03/a-muveszet-mint-neveles-a-neveles-mint-muveszet/> (letöltés: 2016. 08. 07.)

- KISS Virág – BERGMANN/HORTOVÁNYI Judit (2014): Projektív vizuális feladatok. In: *A jövő neveléstudománya*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest, URL: http://www.eltereader.hu/media/2014/12/Szabolcs_Garai_Nevelestud_READER.pdf (letöltés: 2016. 08. 07.)
- KRAMER, Edith (1971/1993): *Art as Therapy with children*. Magnolia Street Publishers, New York
- L. RITÓK Nóra (2012): *A „szociális iskola” modelljének adaptációs segédanyaga, Készült az Igazgyöngy Alapítvány esélyteremtő munkájának összegzéseként „A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkózását segítő, modellértékű iskolai és iskolához kapcsolódó innovatív programok támogatására” kiírt ISK-HALO-11-0037 azonosító számú, Esélyteremtés az oktatáson át - című projekt keretében*. URL: <http://igazgyongy-alapitvany.hu/wp-content/uploads/2011/12/Szoci%C3%A1lis-iskola-kiadv%C3%A1ny.pdf>, (letöltés: 2016. 08. 07.)
- LÖWENFELD, Viktor (1947): *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company, New York
- NOVÁK Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. Neveléstudomány, 2. szám, <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/> (letöltve: 2016.10.01)
- NOVÁK Géza Máté – SZÁRI Laura – KATONA Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékoságügyért*, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhatalmú Nonprofit Kft.
- OROSZ Csaba (2009): Kreativitási gyakorlatok a vizuális nevelésben Joseph Beuys és Erdély Miklós nyomdokain. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2009.5-6. 199-212. o.
- READ, Herbert (1943/1970): *Education Through Art*. Faber, London
- RUBIN, Judit A. (1998): *Introduction to Art Therapy: Sources & Resources*. Routledge, New York, London
- SÁNDOR Éva (2003): *„Az én házam és a te házad”, Képzőművészeti pedagógiai terápia*. ELTE BGGYFK, Budapest
- SÁNDOR Éva (2006): *Fejlesztés művészettel*. ELTE BGGYFK, Budapest
- SÁNDOR Éva – HORVÁTH Péter (1995): *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. ELTE BGGYFK, Budapest
- STEINER, Rudolf (1922/2002): *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai*. Magyar Antropozófiái Társaság, Budapest
- STEINER, Rudolf (1924/1995): *Nevelőművészet. A tanítás metodikája és a nevelés életfeltételei*. Magánkiadás, Budapest.
- SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária (1980): *A művészeti nevelés hatásrendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- TRENCSENYI László (2000): *Művészetpedagógia*. Okker Kiadó, Budapest
- TRENCSENYI László (2003): Posztmodern kihívások és művészetpedagógia, In: *Kútbanézók*. 9. sz. 29-33. o.

TRENCSENYI László (2010): Tudományelméleti kihívások és az alkalmazott neveléstudomány. In: SZABOLCS Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Gondolat Kiadó, Budapest

TRIXLER Mátyás (2005): Művészetterápia és művészet-pszichoterápia a pszichotikus páciensek komplex terápiájában. In: SEHRINGER, W. – VASS Z. (szerk. 2005): *Lelki folyamatok dinamikája, a képi világ diagnosztikájában és terápiájában*. Flaccus, Budapest, 219-226. o.

VÉKONY Délia (2013): *Trespass*, konferenciaelőadás SIPE colloquium. Kézirat, Budapest.

WINNICOTT, D.W. (1971/1999): *Játás és valóság*. Animula Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

- 1 Brummogda, Pécs, Horváth Annamária művészetterapeutával
- 2 Rajkszög Rajziskola, Érd, Házi Andrea művész-tanár és művészetterapeutával
- 3 Leginkább a tánc és mozgás területéről gyűjtöttem sajátélményes tapasztalatokat
- 4 A MOME Művészettel nevelés tanfolyamát elvégzett hallgatóinak művészetpedagógiai munkásságát figyelembe véve, azaz hogy milyen területen alkalmazták a tanulatokat. E képzésben együtt dolgozom Illés Anikóval, így jól ismert számomra is ez a jelenség. A 2016. június 16-i bARTczi művészetpedagógiai és művészetterápiás műhelykonferencián Illés Anikó meghívott plenáris előadónaként vett volna részt, de sajnos beteg lett. Szóbeli közlése alapján ez lett volna (Illés Anikó: *A művészettel nevelés és segítség színterei*) előadásának témája.
- 5 „...Ebben a felnőttkori átmeneti időtlen térben a műalkotás lesz az a vágyott és közömbös 'másik', mely egyszerre képes jelen lenni és hiányozni, mely jelentésekkel túltelített, ugyanakkor pedig csak egy tárgy a sok közül, mely mi vagyunk és közben pedig semmi közünk hozzá, mely csak egy élettelen tárgy, festék a vásznon, ami előtt igazából 2 perc után akár tovább is sétálhatunk, mert még annyi minden látnivaló van a galériában.” (VÉKONY, 2013, kézirat).
- 6 <http://mozgasterapia.net/> (letöltés: 2016. 08. 07.)
- 7 Elterjedtek a „nőcsoportok” is, mint egy sajátos speciális problematikájú csoport.
- 8 Például egy speciális, kimondottan fogyatékosok számára működtetett, akár integrációs célú és vegyes művészetterápiás csoport is fókuszában és módszereiben különbözik attól a helyzettől, amikor egy vagy több fogyatékkal élő személy egy nem specializált művészetterápiás csoport tagja.
- 9 https://www.youtube.com/watch?v=wBCmt_pJTRA (letöltés: 2016. 08. 07.)
- 10 „A kollégáimmal az elmúlt pár évben véghezvitt, és sok más 'belehelyezkedő tanulás'-ról szóló munkában van egy találkozási pont, ami igazolja azt az evidenciát, hogy a diákok akkor tanulnak hatékonyan, ha elköteleződnek gazdag és jelentésteremtési projektek felé, ha a művészeti tanulás művészeti gyakorlatba van ágyazva, könnyed átjárás van a tudás különböző formái között, beleértve az intuitív, kézmű-

ves, szimbolikus és jelölő-jelszerű formákat, és ahol a diákoknak van bőségesen lehetőségük a saját haladásuk reflektálására.” (GARDNER, 1990. 49. o.)

11 „...A nevelés célja nem a művészet maga, vagy az esztétikai produktum, vagy az esztétikai tapasztalat, hanem az, hogy az a gyerek, aki kreatívabb és érzékenyebb módon nő fel, művészetben szerzett tapasztalatait bármely erre alkalmas élethelyzetben alkalmazni fogja...” (MICHAEL, p. xix)

Mizerák Katalin

Az indiai és kínai művészetpedagógia első mesterei

Bevezetés

Az alábbi tanulmány egy eddig még nem publikált tanulmánykötet első fejezete. Szerettem volna a délkelet- és a kelet-ázsiai gyökerű művészetpedagógia színes tükörcserepeiből egy értékközvetítő kis mandalát összeállítani, melyre itt Európában is tisztelettel és büszkén gondolhatunk. (Különösképpen bizonyos filozófiai, vallástörténeti, esztétikai és módszertani elvekre, melyek fontos hatást gyakoroltak a felnövekvő generációk erkölcsi nevelésére.) A kultúrától, a vallási hagyományoktól, a társadalmi különbségektől függetlenül a szépség utáni vágyakozás, a kontemplatív élményre törekvés minden korban megfogalmazódott. Bár a történelem, a vallás és a politika nem hagyta érintetlenül a tradicionális esztétikai elvárásokat. A különbség csak az individuális és a közösségi élmény megszerzésében és az adaptált tudás felhasználásban mutatkozott meg. Ebben a keleti esztétika és a művészeti nevelés kétségtelenül eredményesnek tekinthető, mert az értékeket nem csupán átértékelte, hanem képes volt megőrizni az utókor örömeire és a közösségi emlékezet javára.

Az „összművészeti törekvések”¹ az előadó művészeti hagyományban

A műfajok legfőbb funkciója: a szakralitásban gyökerező szórakoztatás, a kulturális, illetve a társadalmi egység megerősítése, a vallási, a politikai, az erkölcsi nevelés a „szent és profán” (ELIADE, 2009) együttélése. A műfaji eklektika szigorú törvényszerűségeit, az indaszerűen összefonódott keleti művészetek formáit az alkotók és a befogadók egyaránt ismerték. A szépség iránti vágyakozás meghatározó szerepet játszott a hétköznapiakban, a transzcendencia utáni törekvésben, a keleti univerzalizmus komplex gondolatiságában. Képzeletbeli időutazásom során a nevelés intézményesülése előtti időkhöz kívánok visszamenni az indiai és a kínai kultúrtörténetben. A keleti művészetpedagógia: a szépség harmóniája iránti elkötelezettség beépült az oktatási- és a nevelési feladatokba, illetve a vallási orientációba egyaránt. A művészeti nevelést a társadalom széles rétegei által nagyra becsült mesterek vállalták fel, akik a kiválasztottaknak, a beavatottaknak adták át tudásuk legjavát. Központi témáik között szerepelt a szép megragadása és befogadása

(annak erkölcsi vonatkozásaival együtt). Míg Európában általában a szépség, a kiválasztottság, az individuális tökéletesség privilégiuma, addig Keleten az egyetemlegesség tökéletességének szimbóluma. A művészet iránti elkötelezettség harmóniát feltételez a világlélek és az egyéni lélek között.

A közösségi emlékezet megőrzésében a transzcendentális tökéletességről szóló dalok, versek, mesék és tárgyi emlékek kiemelkedő szerepet kaptak. A szépség megragadásának képessége értékmérőként szerepelt az ókori keleti kultúrákban és vallásokban a kezdetektől egészen napjainkig. Az esztétikum idealisztikus mivoltából fakadt, hogy a megfellebbezhetetlen harmónia, az összhang megteremtésének egyetlen és megnyugtatóan igazságos mércéje volt. Elérése az egyén törekvéseit mindig felülírta. Közösségi célként realizálható, és több száz év távlatából is folyamatos kérdésfeltevésre, gondolkodásra késztet. Vajon ez a kínai és az indiai művészetpedagógiai örökség szellemi vagy világi természetű? A szépség megragadható vagy csak megközelíthető? Az individualizáció miért kap kevesebb szerepet ebben a kultúrkörben? Milyen jelentéstartalmakkal rendelkeztek a szimbólumok? A befogadó ember része-e az alkotói folyamatnak, vagy csak passzív szemlélője? Milyen művészetpedagógiai üzenetet közvetít az idealizált szépségeszmény? A gyakoroltatás nem vesz-e el a szépség fogalom és közvetítés értékéből? Folyik-e tényleges vagy csak közvetett művészi munka? Mimézis vagy tudatos cselekvés? Differenciáljuk-e a művészeteket, vagy inkább összművészeti törekvésekről beszélünk?²

Az ókori Kínában és Indiában az esztétikai gondolkodás és a művészetpedagógiai elvek az iniciáció, az enkulturáció (a kultúrába belenevelődés) révén tudatosultak, és részévé váltak az egyetemes világ-, vallás- és politikai elképzeléseknek. Alkalmazkodtak az írásbeliség, a tudás művészetét monopolizáló vezető értelmiségi réteg központi helyzetéhez. Ebből adódtak a kínai és az indiai művészetelmélet, főleg az irodalomelmélet erényei, de a hátrányai is (az igényes alkotások megbecsülése, generációról-generációra örökítése).

A társadalmi elkötelezettség a művészi mércével mért alkotások felavatása a tartalom egyre sokoldalúbb hangsúlyozásával. Friedrich HEGEL (1770-1830) német idealista filozófus nem viselte szíven keleti államok történetét és kultúráját, mégis éles szemmel mérte fel a keleti művészet alapvonását: a jelentés és alak szüntelen egymás elleni harcában. Egyfajta jogfolytonosságról beszélhetünk a keleti és nyugati művészeti értékek világa között, mert – a keleti művészet előjátéka a tartalom és forma tökéletes egységét megvalósító görög művészetnek (TŐKEI, 1973. 5. o.).

A kínai és az indiai zeneesztétika hatása társadalmi hovatartozástól független

A kínai konfuciánus gondolkodók az i. e. 6. században a zenét tartották a legmeghatározóbb művészetnek. A zene erejével képesek voltak a különféle származású, műveltségű, kultúrájú népeket az érzékek és az érzelmek segítségével elvarázsolni, sőt, harmóniát és egységet is tudtak teremteni közöttük hosszú-hosszú évszázadokig. S ez a gondolat lett a kovácsa a több ezer éves múlta visszatekintő kínai császárság egységének egészen a huszadik század elejéig.

A hagyomány szerint már Konfucius mester világrajövele is szimbolikus tartalmakkal párosult. Születését Égi hang adta hírül, egy fantasztikus, titokzatos zenei aláfestéssel. A konfuciánus szertartásokban elsődlegessé és nélkülözhetetlenné vált a zene és a tánc.³ „A tradíciókhoz való görcsös ragaszkodást példázza az is, ahogyan zenei életüket szabályozták. Hangrendszerük tizenkét hangjának magasságát az állandóság és változtathatatlanság jegyében szabták meg. Zenei életüket is – akárcsak a közoktatást – hivatalos, központi irányítás terelte a törvényes keretek közé.” (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1993) A viselkedés és a zene is alapvető volt, hiszen arra szolgált, hogy formálja az ember természetét. Konfucius etikájának esztétizáló vonást adott a zene nagyrebecsülése, amelyet a filozófus a lelki összhang kifejezőjének minősített. (KECSKÉS, 1944) Konfucius különbséget tett a cselekvés és a fejlődés között. A jó kormányzás csak egy olyan társadalomban volt lehetséges, amelyet a li formál. (A kellemes zene és a példamutató emberi viszonyok között szoros az összefüggés.) Cselekvéssel ezt nem lehetett elérni, viszont lehet táplálni, vagy gátat szabni neki. „Az embert az ódák ébresztik, a zene erősíti és tökéletesíti. A tanítás olyan, mint a tudás, ha nem eredeti és az emberségesség hiányzik belőle, nincs értéke. Az, aki nem szereti a másikat, hiábavaló.”⁴ Ling-Lun *Az álombéli főnixmadár éneke* című írása is ugyanezt a konfucianista gondolatot erősíti a zene hatásmechanizmusairól szóló soraiban: „Ha a zene kiegyensúlyozott és nyugodt, akkor a nép békés lesz, és nem züllik szét: ha a zene tisztelettudó és méltóságteljes, akkor a nép szeretni fogja a rendet és nem támaszt felfordulást...” (KEDVES, 1997. 51. o.) A közösségi élményen túlmutató taoista szemléletmód, amelynek kiváló képviselője Csuang-Ce (i. e. 369-286) volt.⁵ A taoisták igyekeztek személyessé tenni a zene élményét, és függetleníteni a közösségi (császári elvárásoktól). Az egyéni tao keresés viszont továbbra is a közjavát és boldogság keresését hivatott szolgálni. Mentestülnie kellett a szubjektivitás mindennemű torzításától, a belső szépségről való elmélkedés arisztokratizmusától. „A látás képességének a túltengése az öt szín összezavarásához és a cicomázó hajlam elfajulásához vezet... A hallás képességének a túltengése az öt hang összezavarásához vezet és a hat zenei akkord túlzott használatához... Az erény túlzott gyakorlata leigazza a természetet s az, aki erre törekszik, legfeljebb hírnevet szerez magának, amelyet aztán síppal-dobbal ünnepelnek az egész világon, mint utolérhetetlen

mintaképet...”⁶ A filozófiai taoizmus i. e. 3. századi követője, Lie Ce a muzsikáról írt esszéjében kihangsúlyozza, hogy a valódi személyiségformálás belül indul útjára. (TÓKEI, 1973) „*A benső műveltség teszi lehetővé az anyag átszellemítését, hogy étel legyen és ne moslék, hogy kép legyen és ne maszat, hogy zene legyen és ne zaj.*” (CZAKÓ, 2005)

A legista Han Fej-Ce (i.e. 280-233) filozófus két írása a *Tanulmány a zenéről* és a *Tanulmány a művészetről* inkább visszatér a szigorú szabályozottság és rend követéséhez. (TOKAI, 2013) Bár nem ragaszkodik az ősi tradíciók megtartásához, utat nyitva ezzel a változás iránti nehezen elfogadtatható eszmeiségének elfogadásához. (TÓKEI, 1973)

A zene nevelő hatásáról az indiai szent könyvek a szertartásokat magyarázó Bráhma-nák és a költői-filozófiai Upanisádok egykori szerzői már beszámoltak. Egy összefüggő rítus részeseiként, komplex szertartások épültek a zene köré, amely tér- és időbeliségét tekintve igen tág határokat engedett meg és kísérőeleme volt az igen színes és összetett recitálás és ének. „*Ez a változatos tevékenység szakadatlan recitálással és énekkel jár együtt; a Veda-kultusz legfontosabb, élető eleme ugyanis a hang, melynek szigorú és részletes előírások szerint kell megszólalnia – a legcsekélyebb eltérés mindent elronthat. E mögött a hindu filozófia ősi tanítása húzódik meg, aminek értelmében a zene hatalma befolyást gyakorolhat az ember, a társadalom, de még a világegyetem sorsára is. A szertartás rendje, ha megfelel az előírásnak, az isteneket is kötelezi, hogy ne bolygassák meg a világ egyensúlyát.*” (DARVAS, 1977) Az előadás feladata volt, hogy minél távolabb jusson a természetes beszéd- és énekhangtól. A szavak és mondatok széttöredeztek, a szövegbe idegen szótagok ékelődtek, a magánhangzókat díszes hangfüzérek nyújtották el, az énekhang terjedelme kiszélesedett. „*A hindu hangrendben az oktáv huszonkét hangközre tagolódott; s ezek fizikailag nem pontosan egyenlők – de az európai skála sűrítése révén nyert negyedhangokkal amúgy sem egyeznének, mert ahhoz huszonnégy hang kellene. A legkisebb hangtávolságnak szruti a neve; az indiai zene sajátossága, hogy a hangköznek nagyobb a jelentősége, mint az egyes hangoknak, éppen fordítva, mint Kínában.*” (DARVAS, 1977)

„*Az indiai klasszikus zene zenei nyelv. Vannak hangzói, szavai, mondatai, vannak költeményei, és ami a legfontosabb, van nyelvtana. A színpadon nem improvizáció történik, hanem élő zenei kommunikáció...*” (TÓTH, 2016) S ez esztétikai értelemben komoly hermeneutikai megértést és előzetes tudást követel, amelynek elsajátítása már gyermekkorban elkezdődött és a befogadó életének végéig folyamatosan fejlődik. S ez a fajta finomhangolás a legnagyobb különbség a keleti és a nyugati műélvezet, befogadás folyamatában. (Az európaiak számára a zenei műveltség megszerzése csak akkor adatik meg általában, ha megfelelő hallási, akusztikai és ritmikai képességgel megáldva jöttünk a világra. Az érzékenyítésnek ma is meg kellene történnie, ugyanúgy, mint a paraszti népi kultúra évszádaiban, amikor a zene, az ének, a mozgás és a tánc még természetes módja volt a nevelésnek.

A magyar népi gyermekjátékokat csak alkalmazni és továbbadni kell a 4-7 éves korosztálynak, mert a legkiválóbb személyiség-, valamint képesség- és készség-fejlesztő módszerek egyike, amely játékosan vezeti át a személyiséget az intézményi tanulás megerősítő folyamatába.)

A kínai és az indiai irodalomesztétika szabályozottsága és ellentmondásossága

Indiában már az i. e. I. évezredben a legfelső kasztbeli gyerekek kilenctől tizenkét éves korukig tanultak a bráhmin (papi) kasztbéliek iskolájában. Évente négy-öt hónapot töltöttek tanítójuk házában, ahol szigorú szabályok szerint éltek. Filozófiát, csillagászatot, és művészeteket tanultak. Az oktatás módszere a memorizálás volt. (PUKÁNSZKY-NÉMETH, 1993) Az indiai templomkörzetekben i. e. 2000 körül megszülettek a legősibb szanszkrit irodalomból való bizonyítékok a Védák (Szent Könyvek) drámai dialógusai, amelyek esztétikai alapvetéseket is tartalmaztak a művészetek szemlélésének és megértésének elsajátítására.

Az indiai művészeti hagyomány szerint a világ teremtője, Brahma isten sugalmazta a tudós Bharata Muninak a dramaturgia szent könyvét Nátjasásztra (Nāṭyaśāstra / Nátjavédá) címmel (BRANDON, 1993). Brahma a négy szent könyvből dolgozott. A Rigvédá-ból a beszéd, a Szamavédá-ból az ének, a Jadzsurvédá-ból a pantomim, az Atasvédá-ból (Atharva-véda) az érzés jellegzetességeit vette át. Munkája végeztével így szólt Indra istenhez: *„Az istenek közül azokat illeti e könyv, akik ügyesek és tanultak, mentesek a lámpaláztól és kemény munkára hajlandók.”* (SZÁNTÓ, 1962. 11. o.)

A kínai irodalomesztétika a zeneelmélet része volt, vagy legfeljebb alkalmazása az irodalomra. Ugyanígy az irodalom is elválaszthatatlan a zenétől, a táncától és a patriarchális rítusoktól.

Az i. e. 8-6. századi Dalok Könyve (Si King) nagy versgyűjtemény eredetileg szerzetáskönyv volt, amelyben dalok, ódák és himnuszok szerepeltek. Az i. e. 11 - 6. századi Írások Könyve (Su King) a zene hatalmáról szóló műben a felismerhetően mágikus-vallásos tanítás Konfucius (i. e. 551 - 479) követőinél racionálisabb formát öltött, de többnyire idealista elmélet maradt.

A kínai költészet egész történetére jellemző a didaktikus (konfuciánus) „fantazma” és a mértéktelen (taoista) fantázia szakadatlan küzdelme. (TŐKEI, 1973) A szerzetásktól független Han-kori költészet (i. e. 206 - 220) a kínai ókor második felében keletkezett, alapot teremtve ezzel a költészetelméleti gondolkodásnak. Cao Pi (i. sz. 187 - 226) kis tanulmánya az ókori kínai társadalom legnagyobb válságának idején született. A hivatalnoki fényűzés és az élősdikereskedelem tönkretette a faluközösségi parasztságot, valamint az államháztartást is.

A Han-kor bukását követő időszak a kínai líra fellendülésének kora lesz, hiszen ez az összeomlás csak lírikus eszközökkel közelíthető meg. Megsemmisült a konfucianus morál. A költők a taoizmus kínálta úton igyekeztek megtalálni helyüket a világban. Ugyanakkor nyilvánvalóvá vált, hogy nem szabad a taoizmus útját a panteista misztikáig követni. Ez a szemlélet a céltalansága folytán nem igazolhatóbb jobban, mint a konfucianus fantazma. Cao Pi szerint a költészet feladata éppen abban rejlik, hogy lelkiállapotunk ábrázolásával képesek legyünk önmagunk kifejezésére. Ez a tevékenység pedig egyéni létünknek méltó öröklétet biztosíthat. Mindezt csak fokozza a taoizmus hatása, hiszen minden a természetének legmegfelelőbb területen érvényesül. A konfucianizmus és a buddhizmussal összefonódott taoizmus egymásra hatásából született a kínai filozófia és esztétika. Harmóniájuk hozta létre a kínai irodalom és művészet igazán jelentős alkotásait. (TÓKEI, 1973)

A Tang-dinasztia idején (618 - 907) vált a kínai irodalom meghatározó műfajává a líra. „A virágkor előtt az 5-6. században irodalomelméleti művek egész sora született, melyek közül legjelentősebb Liu Hszie (465 - 521) Az irodalom szíve és fargott sárkányai című könyve. A szerző magas színvonalon valósította meg a konfuciusi és a taoista elvek egységét úgy, hogy a forma és a tartalom viszonyát kutatva az utóbbi elsődlegességét bizonyítja az ellentétpárok dialektikus kölcsönhatásával. Így járult hozzá az ókori kínai költészet ellentmondásainak megfogalmazásához, és jutott el az igazolható irodalom- és művészetfilozófiai felismerésekhez. Felmérte, megnevezte a tartalom, a forma külső és belső dialektikáját, az ellentétpárok egész sorát, kiemelt olyan finom megkülönböztetéseket, mint a „rejtett és tündöklő szépség.” (TÓKEI, 1973. 17. o.).

A kínai és az indiai tánc útja a rituális-szagrális szokásoktól a szórakoztató művészeti törekvésekig

A tánc legősibb formája a mágikus rituáléból és vallási szertartásokból fejlődött ki. Beleértve a rossz szellemek és démonok elleni táncot, a termékenységi táncot, amelyet a sámán végzett révületben és álarcban.

Az ösztönösen, mimetikusan átadott táncos ismeret tartalmak, tudáselemek hosszú évszázadok alatt alakultak át a vallási és a világi szertartások mozgáselemeivé.

A rituális és szagrális funkció megőrzése mellett a helyi uralkodó osztály támogatásával válhatott a szórakoztatás egyik legnemesebb formájává (zenés és táncos előadó művészetté).

A klasszikus kínai írással lejegyzett ókori szövegek beszámoltak a táncosnőkről és társulatokról az udvari ünnepeken. A legkorábbi kínai táncosokról készült képeket négyezer-ötszáz éves kerámiákon fedezték fel. A Dalok Könyvegy táncfesztivált örökített meg a Csou-dinasztia (i. e. 1100 - i. sz. 221) idejéből. (TÓKEI,

1997) A kínai mitológiában a hálóval, a szigonnyal, a hallal ábrázolt hős, Fu Xo lett a halászat és a tánc istene. Az ősi szövegek méltatták a termékenységű táncokat (a bő termés), a vadász táncokat (szerencsés vadászat) érdekében. A tánc átadás célja a humanizált szertartások sikeressége, nem az esztétikai gyönyörködtetés, inkább egyfajta kísérlet az összhang megteremtéséhez a szent és a profán világa között. A kínaiak számára a tánc olyan mozgáskultúrát jelentett, ami szükséges és elégséges feltételt biztosított a földi élet meghosszabbításához. A táncos mozgásformák hozzásegítették az embert, hogy harmonizálni tudja a testét és az elméjét. Konfucius idején a táncos rituálék lassan a katonai gyakorlatok alapelemeivé váltak. (Eszközzé a hatalmassá növekedett kínai császárság hadseregének koordinálásához.)

Az ősi konfuciánus időkben fennmaradt a Csou dinasztia Nagy Tánca, amelyet furulyán játszó, fécántollakkal feldíszített előadóművészek mutattak be. A Han-dinasztia (i. e. 206 – i. sz. 220) idejéből származó ősi rituáléként maradt meg az a tánc, amelyet tizenhat fiú mutatott be. Háromszáz fiatal lány az áldozati oltár előtt a tánc nyelvén elmesélte, hogyan is kell házimunkát, az aratást elvégezni, füvet vágni, madarakra vadászni. A rituális alapú termékenységű és vadásztáncokat egy domborművön örökítették meg. A táncolókat fegyverrel, kendőkkel és hosszú kezelővel ellátott ingekben ábrázolták. A mitologikus történeteket dalokkal és táncokkal kísérték. Az i. sz. 6. században leginkább a pantomimmel bővített táncokat mutattak be a császári udvarokban. Az előadók arcfestékekkel díszítették magukat, vagy festett maszkokat viseltek. A Tang-dinasztia táncai (hosszú kezelőjű inget viselő előadókkal) és a zenei stílus hamarosan elterjedt Koreában és Japánban is. Több százan válhattak képzett táncossá és zenésszé. A 7-10. században a tánc átadásának hagyománya átalakult. Megmaradtak a konfuciánus szertartások férfi táncai, ugyanakkor a rituális és a mitologikus alapok megőrzésével kialakult a kínai művészet összetett, csodálatraméltó világa. Az előadó művészetre nevelés és kultúra intézményesülése a Jüan-dinasztiával 13-14. században kezdődött. A 14-17. században a Ming dinasztia és Csing dinasztia idején a 17-20. században érte el a legnagyobb eredményeket. A beavatott közönség értette a mozdulatok dinamizmusából, erejéből és gazdagságából a karakterek világi és transzcendens képességeit, azonosulni tudott a történetek erkölcsi és vallási üzeneteivel.

A lelket meglelevenítő indiai és kínai bábművészet

A Mahábhárata már az i. e. I. évezred előtti időkben tudósított bennünket az indiai bábjátékok létezéséről. A Ramájána eposzban újra feldolgozták a bábjáték történetét. Ramikák (Rámaról szóló játékok) néven vált ismertté keleten. (Leginkább az indonéz szigetvilágban, ahol vajang típusú előadásként ma is közkedvelt színjáték-formának tartják.) Indiában, később Indonéziában és Kínában egyaránt pálcás bábokat használtak hozzá. A legkorábbi indiai bábjátékok nagy királyokkal,

hercegekkel és hősökkel foglalkoztak, valamint helyet adtak a politikai szatírának a vidéki tartományokban. A színházi hagyomány meghatározó része az indiai falvak hagyományos műveltségének. Legszebb kincse a bábjáték. Különféle típusait (árny-, kesztyű-, játékbáb és marionett báb) ismerték India szerte. Dél-Indiában kevésbé a történelmi személyek életéhez kapcsolódó, sokkal inkább az elmélyült mitológiai és szakrális jellegzetességgel rendelkező bábművészet a chhaya natak (árnyék színház) hagyománya alakult ki. A bábok a bőrből készült anyaguk miatt kapták az árnyékbáb nevet. A társadalom fejlődésével és az államiság kialakulásával a misztikához kapcsolódó hagyományos bábművészet kezdett halványulni, és helyébe egyértelműen a népi és a nemesi rétegek szórakoztatása lépett. Az árnyékbáb speciális művészeti formává alakult, amely túllépett a szakralitáson és profanizálódott. A templomokból kiszorulva új jellemvonásokat vett fel. A mitológiai történetek helyett társadalmi témákat mutatott be az indiai városokban és falvakban. A bábművészek a szerepformáláshoz szükséges napi metamorfózis mellett jelentős fizikai megterhelésnek voltak kitéve a speciális bábok mozgatása miatt. Így egy mozgástréninget építettek be a napi gyakorlatukba, mely nyújtással, erősítéssel és meditációval párosult.

Sz. OBRAZCOV bábművész elemzéséből ismerhettük meg a műfaj jellegzetességeit (OBRAZCOV, 1960). Ebből a leírásból tudjuk, hogy Szun Kaj-ti A kínai bábszínház kezdete című művében a szerző történelmi forrásokra hivatkozva vezette vissza a kínai bábhagyomány történetét. Az első hiteles forrás a Szung dinasztia (960 - 1279) alatt tevékenykedő Csen Jang Zenekönyve. A nyolcszáz évvel ezelőtt született műben először szerepeltek utalások a bábszínház születéséről. A néphagyomány azt tartotta, hogy a 10. században a Csou dinasztia császáranak Mu-vangnak az udvarában élt az első kínai bábkészítő, az öreg Jen Si mester. A legenda szerint az öreg mestert azzal a koholt váddal illették, hogy bábfigurái a császári feleségre és a tisztviselőkre kacsingattak. Jen Si kivégzése előtt szétvágta a fából és bőrből készült bábjait, hogy bebizonyítsa, hogy kis színészei nem élő emberek, hanem bábok. A császár a nőknek mégis megtiltotta a bábelőadások megtekintését. Ez a szokás megmaradt az utolsó kínai császárság bukásáig a 20. század elején. A Tang dinasztia (618 - 907) idején Tuan Ancsie jegyezte fel a másik legendát a Népdalok leírása című könyvében. A történet egészen a Han dinasztia (i. e. 206 - i. sz. 220) korába vezet vissza, amikor a nomád Moto kán megtámadta Pingcseng városát Kao-cu császár székhelyét. A császár bizalmasa a nomád támadó feleségének féltékenységét kihasználva mentette meg a várost. Gyönyörű bábót készítetett, amit parancsára a város falain táncoltattak. A féltékeny asszony annyira megijedt a báb ellenállhatatlanságától, hogy lebeszélte férjét a császári székhely ostromáról (OBRAZCOV, 1960).

A kínai és az indiai színházművészet útja a szertartásoktól a szórakoztató művészetekig

A délkelet- és a kelet-ázsiai színház varázsa abban rejlik, hogy néha meglepően egyedi, máskor zavarba ejtően eklektikus formákkal és játéktílussal kápráztatta el a nézőt. Szereplői nem csupán színészek, hanem megelevenített bábok (a kínai, az indiai, az indonéz árnyékszínház esetében). Általában egészen letisztult, szinte minimális díszletek közé rejtje a színházi jeleket. Előfordult azonban, hogy olyan közeget használtak játéktérnek, ami más kultúrában teljesen idegen a hagyományos színházi terektől (vízi bábszínház).⁷ A realitás naturális ábrázolására számos kísérletet tettek. A délkelet-ázsiai és a kelet-ázsiai színház évszázadokig fejlődött a komplikált törvényszerűségeknek megfelelően. A mimikát, a gesztikulációt és a mozgást éppen úgy szabályozták, mint a maszkok, a kosztümök, a díszletek színeit és formáit. Részletes előírások születtek a színpadi munka és a szimbolika alátámasztására. A színházi formák mögött rejlő igazságot kellett nyilvánvalóvá tennie. A jószágot győzedelmesnek, a rosszszágot hitványnak és utálatosnak kellett mutatniuk, s mindennek el kellett nyernie a méltó jutalmát és büntetését. A történelmi cselekmények színre vitelével nemcsak az érzelmekre akartak hatni. Az „alakítás illuzionistái” és a nézők mindig cinkostársak maradtak. A színészek játékuikkal közel álltak a világ színjátzásának kezdeti természetességéhez: a rituális tradíciókhoz. A nyugati színház ebből a természetes színházi hagyományból csak egyetlen formát őrzött meg, ami nem más, mint a *commedia dell’arte* (GRONEMEYER, 2009). Ezt a komplex előadó művészeti hagyományt töretlenül csak a délkelet- és a kelet-ázsiai színjátkozás tudta megőrizni. Ezalatt Európában elveszítettük a képességünket a rituális és szakrális alapú összművészet befogadására. „A színháznak – ennek a testetlenné vált csupafejnek vissza kell hódítania a maga testét, és ezzel a lelkét: szívét-szellemét. Mozgás-pantomim. Zene – song, musical” (VEKERDY, 1999. 45. o.). A hagyományos távol-keleti színjátkozás a beszéddel szemben a testbeszédet részesítette előnyben, és kifinomult művi jelrendszert alkalmazott; emiatt a 20. században számos nyugati színházi ember fedezte fel benne a realista irodalom ellenképét és szabta hozzá a saját koncepcióját. A sor Edward Gordon Craigtól az antirealista színházi reform főalakjától az orosz avantgardistákon Vsevolod Meyerholdon, Szergej Eizensteinen és Alekszandr Tajrovon át Antonin Artaudig terjed, akinek egy új metafizikai színházművészetről alkotott látomását a Bali-szigeti tánc ihlette... (SIMHANDL, 1998).

Klee és Webern, vagy Sztanyiszlavszkij és Brecht színházi munkájában alapozva a kínai színházi gyakorlatra is követte az ázsiai előadó művészet mintáit, miszerint tudatunk megőrzésével kell a teljes belső egyensúlyra törekednünk. „*Csak ez a teljes organikus és nem mechanikus szemlélet segíthet hozzá az ember megismeréséhez*” (VEKERDY, 1999. 46. o.). A pantomim és a pontosan kiszámított mozgástér Peter Brook Lear-rendezésében a mozgás jelentőségét adta vissza a színháznak,

a song pedig a musicalnek örökölte át a zenét” (VEKERDY, 1999. 45. o.). Mnouchkine a keleti és nyugati színészi munka rekonstrukciójára vállalkozott, míg többek között Barba, Grotowski a saját rendezői koncepciójában próbálta elhelyezni az ázsiai színházi hagyomány elemeit (MNOUCHKINE, 1996).

Az előadóművész a sámánokhoz és a későbbi papokhoz hasonló feladatokat látott el a közösségek életében. A rituális vagy szakrális eredetű tánc a színházi műfajok alkotóelemévé vált. A fellépő művész szerepbe lépése közben nem egyszer transzba is esett. Ilyenkor a közönség számára úgy tűnt, mintha képes lenne bejárni a világrészek közötti teret és időt. A sámán és az előadóművész mindketten titkos tudástartalmak közvetítői voltak.

Bölcsességük generációkon át öröklődött tovább. Kezdetben kanonizáció nélkül, majd a különféle iskolák megjelenése után szabályozottan közvetítették a művészeti értékeket, melyek hamarosan prizmaként verték vissza a társadalom és a hiedelemvilág idealizált hierarchiáját. A legfontosabb különbség a sámánizmus (rituáli és extázisai), a színpadi teljesítmény során elérhető célban fogalmazódott meg. A sámán a közös hitnek megfelelően élt és cselekedett. A szertartások során befolyásolhatta a természetet, meggyógyíthatta a betegségeket, és biztosíthatta a jó termést, a bőséges gyermekáldást és a megfelelő állatszaporulatot.

A színpadi előadó (a színész és a táncos) a közösségi és a szociális feladatokon túllépve a szórakoztatás avatott mesterévé vált, egy személyben színész, zenész, akrobata, táncos, testfestő művész, díszlet- és jelmeztervező és kivitelező is volt. Az előadó csak a technikai tudása tökéletesítése után lehetett ura testének és varázslója közönségének. A mesterség fortélyait évek-évtizedek alatt állandó gyakorlás útján mélyíthette, érlelhette. Az igényes előadóművész (énekes-, zenész-, táncos-, színész- és báb-mester) nevelése már kora gyermekkorban elkezdődött. A tanítványok igazi mesterektől sajátíthatták el az ősi technikai tudást (többek között az *akrobatikát*, a *táncot* és a *harcművészet* alapjait) Ilyen volt például az indiai tánc-dráma: a *kathakali*⁸ színészek, illetve az indonéz és kínai *bábművészek* képzése. A kathakali a több órás maszkírozás mellett még fájdalmas masszázssal is járt. Az előadás érdekében nem egyszer el kellett torzítaniuk magukat.

Természetellenesen kellett használniuk a testrészeiket, amelyhez nagyfokú fizikai rugalmasság elérésére volt szükség. Az előadóművészeknek mesterien kellett használniuk szemüket, szájukat, arcukat és fejleszteniük a mozgásukat. Több száz különleges jelentésű kézmozdulatot ismertek. Az előadásokat az egyezményesített jelek erősítették meg. A bemutatók családiassá tették a közös örökséget (a világmindenséget). Az ősi kínai színészdzinasztiákban a *színművészet*- és a *szerepfelfogás titkai* apáról fiúra öröklődtek, így tökéletesedett a *kínai* és az *indiai táncszínház* évszázadokon át. A tánc és a zene szerves részét képezte a kínai és az indiai színháznak. Az első „komplex színházi képzést” Ming Huang (Xuanzong) a Tang dinasztia (i. sz. 618 - 917) császára szervezte meg. Irányítása alatt indították el a világ első színházi iskoláját színészek, táncosok és zenészek számára. Itt kezdték el a művészeti

nevelést első ízben intézményesült formában az Örök Tavasz Kertjében lány és a Körtefák Kertjében pedig a fiú növendékek számára (KALVODOVA, 1956).

A két folyamamenti ókori keleti államalakulat, India és Kína területén tehát már a zsidó-keresztény kultúra szárba szökkenése előtt évszázadokkal megkezdődött egy speciális művészetre nevelés, amely a befogadót és az alkotót egyaránt megszólította. A virtuozitás, a varázslat a publikumot elrepítette a mesék és a mitológiai történetek világába. A költészet, a zene, az akrobatika, a tánc-képzés csak harmonikus egységben és komplex elméleti-gyakorlati módszertan elsajátítása után válhatott teljessé. A mesterien kifestett művészi arcmaszkok, a díszletek és jelmezek felismerése és beazonosítása a közösségi tudás egyetemleges részévé vált. A komplex előadó művészeti hagyományba belenevelődő néző közönség gyermekkorától jól ismerte a jeleket, az eszközöket és a színek szimbolikáját. S ebből mindig megértette a rendezői szándékot és könnyedén felvette a cselekmény fonalát. (GRONEMEYER, 2009). Maga is képes volt részévé, csendes szemlélőjévé válni a történetnek, melynek erkölcsi mondanivalója évszázadokra meghatározta az indiai és kínai nép filozófiai, vallási és identitásbeli elképzeléseit, kijelölve az ember helyét az univerzum, a világlélek vonzásában. Az individuum megismerése nélkül tette kiegyensúlyozottá az embert, aki boldogan akart egyesülni az univerzum átláthatatlanságával és kívánt elmerülni annak mélységében.

Összegzés

A művészeti nevelés a szimbólumok elsajátításával, felismerésével, kreatív képzettségátvitellel a közösségi nevelésen túl megjelent az egyén életében is, és képes volt sorsát gyökeresen megváltoztatni. A keleti bölcsek a művészetre neveléssel segítettek világra mások gondolatait, reményt adva a döntési szabadságnak, a közösségi öntudatnak és emlékezetnek. Az esztétikai és erkölcsi nevelésről nemcsak beszéltek, inkább új utak, ösvények felfedezésére bíztatták követőiket.

A mesterek kritikai attitűdje az idő folyamán erősödött, s így lehettek közösségük „élő lelkiismeretév” és az általuk idealizált esztétikum hiteles közvetítőivé.

A tanulmányban a terjedelmi korlátok miatt nem esett szó a teljes délkelet- és kelet-ázsiai térség művészeti neveléséről. Nem tértem ki részletesebben minden itt élő nép szokásaira, életmódjára és a generációkról-generációkra átörökölt komplex előadó művészeti tudására sem. Az indiai és kínai művészeti törekvések azonban kivétel nélkül tovább éltek és tovább fejlődtek, például Indonézia, Japán, Kambodzsa és Vietnam területén, természetesen alkalmazkodva a helyi speciális társadalmi, vallási és kulturális elvárásokhoz. (NEUHAUSER, 2003)

Az említett országokban a szakrális gyökerű indiai táncdrámák és az árnyjátékok vallási okokból őrizhették meg kizárólagosságukat. Az előadásokon a társadalmi rang szerint helyet foglaló nézők figyelemmel kísérték az árnyjáték (például az

indonéziai vajang) színház előadásait, melyek befogadása szintén a helyi rituálé és a vallási szimbólumok pontos ismeretét feltételezte. Az előadásoknak több fajtája volt. A legnépszerűbbet (a háromdimenziós naplementétől a reggelig tartó) nagy előadást csak férfiak nézhették. A nők csak az árnyjátékot szemlélhették a háttérvászon túloldaláról. A megújult árnyjáték során az iszlám szigorú ábrázolás-technikai előírásai ellenére is megőrizték az indonéz történelem hőstetteit. A népszerű darabok biztosították a kontinuitást a múlt és a jelen között. A közönség megtanulta az árnyakban felismerni az egykor élt bátor őseit, és apáról fiúra megőrizte történeteiket is. (GRONEMEYER, 2009) A darabok etikai példázatokkal szolgáltak, ami egyaránt biztosította az előadások világi és vallási fedhetetlenségét.⁹ A téma mindig kultikus: az ősök szellemének megidézése a brahman mítoszok történeteiből (a „Ramajana” és a „Mahabharata” eposzaiba ágyazottan). Később már a hétköznapi családi ünnepeken, az esküvőkön, a születésnapokon és a körülméletési szertartás alkalmával is megrendezték az árnyjáték előadásokat. A nézők gonosz elleni védelmet reméltek egy-egy történet megtekintése közben. A lenvászon előtt megvilágított előadás alatt pozitív erők bűvkörében érezték magukat, olyan szellemek között, akiket bár sohasem láthattak, egy rövid időre mégis megelevenedtek előttük.

A mesevilágot idéző kínai irodalmi, zene-, tánc- és képzőművészeti hagyomány Japánban differenciálódott tovább és kapott újabb színeket és speciális formákat. A japán néplélek azonban már fogékonyabb, nyitottabb volt a kínai hagyomány befogadására, amelyet a sintoizmus és buddhizmus gondolatisága még inkább alátámasztott. Az emberi lelkiállapot kifejezésére Japánban a vizuális ábrázolás tűnt a legveszélytelenebb (szemérmesebb), legszemélytelenebb formának. Főleg a természetábrázolás segítségével fejezték ki az emberi lelkiállapotok változásait. Az emberi alakok, arcok, az egyéniség ábrázolása helyett szimbólumokba rejtették az érzelmek, indulatok vagy belső békétlenség pillanatait. SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária: *Gyermekművészet Japánban* című könyvében a japánok vizuális nevelési módszereit ismertetve írja, hogy a családi ösztönzés, a hagyományos vizuális kultúra beépülése a mindennapokba fenntarthatja a rajzolási kedvet. (KÁRPÁTI, 2002) Megfelelő pedagógiai módszerekkel pedig meg lehet törni a kamaszkori ábrázolási sémákat, el lehet kerülni a vizuális képességek hanyatlását. (PALOCSAY KISÓ, 2014) „A rajz, festés nem minden a japán képzőművészeti nevelésben. A tárgyakat legalább úgy kell tudni tapintani, formázni, a térben elhelyezni, mint meglátni, és a látványt két dimenzióban rögzíteni.” (SZÉKÁCSNÉ, 1971) Idővel teret kaptak a külföldi, főleg kínai, majd koreai eredetű táncos műfajok (*kagura*, *bugaku*, *gagaku*, *szangaku*) és a Japánban született speciális előadó művészeti műfajok (*szarugaku*, *dengaku*, *no*, *bunraku*), melyek a társadalmi-politikai viszonyok leképezésére tettek kísérletet, miközben az előadó művészet magas szintjére emelték a gondosan megrendezett és koreografált táncos-énekes és dramaturgiaiilag is szigorúan szabályozott produkcióikat. A művészet ápolását a bölcs tanítókhoz

hasonló tapasztalattal és műveltséggel rendelkező előadóművész családokra bíz-
ták, akik tudásukat nemcsak átörökölték, de írásban is megosztották a mesterség
fortélyait, a dramaturgia készítés titkait az utókorral. A délkelet-ázsiai művészeti
nevelés elméletileg is megalapozott módszertani gyakorlata azt mutatta, hogy az
általuk alkalmazott belenevelődés hatékonyan megőrizhet több száz, sőt több ezer
éves hagyományokat is. A különféle művészeti alkotások, előadások jelentésének
megértésébe a legifjabb generációk beavatásán keresztül vezetett az út. Sőt, a tár-
sadalom széles rétegei aktív nézővé válva azonosulhattak az adott kor erkölcsi,
vallási, politikai és társadalmi problémáival, s az átélés növelte az identitás meg-
erősítését, a hazafiaságot és elkötelezettséget, amely a közösségi viszonyokon ke-
resztül hatást gyakorolt az emberi sorsok alakulására is.

Hivatkozások

- BRANDON, James R. (1993): *Asian Theatre*. The Cambridge Guide to Camb-
ridge University Press, Cambridge.
- CZAKÓ Gábor (2005): A tájkép lelke. In: *Forrás*. **37**. 4.sz. <http://www.forrasfo-lyoirat.hu/0504/czako.html> (letöltés: 2016. 07. 30.)
- DARVAS Gábor (1977): A totemzenétől a hegedűversenyig. Zeneműkiadó, Buda-
pest. (Ókori zenekultúrák – India és Kína zenéje In: *Artifex Művészeti folyóirat és portál II*. <http://www.artifexfolyoirat.hu/2szam/tavolkeletizene.htm> (letöltés: 2016. 08. 15.)
- ELIADE, Mircea (2009): *A szent és a profán*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- GERGELY Anna (2012): A szecesszió. In: <http://www.or-zse.hu/resp/gergelyanna-szecesszio-berlin2012.htm>
- GRONEMEYER, Andrea (2009): *Ein Schnellkurs. Theater*. Neuausgabe DuMont Buchverlag, Köln.
- KALVODOVA, Sis Vanis (1956): *Schüler des Birngartens – Das chinesische Singspiel*. Prag.
- KÁRPÁTI Andrea (2002): A vizuális tehetség fejlődése és fejlesztése kamaszkor-
ban. Magyar Művészek életútja alapján In: Köves Szilvia (szerk.): *Juveníliák II., Kortárs magyar képzőművészek gyermek- és ifjúkori munkái*. Magyar Iparműv-
szeti Egyetem, Budapest.
- KECSKÉS Pál (1944): Konfucianizmus. In: *Magyar Katolikus Lexikon*. <http://le-xikon.katolikus.hu/K/konfucianizmus.html>
- KISS Virág (2015): *A vizuális művészetpedagógia és a művészetterápia összeha-
sonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében, doktori értekezés*, kézirat,
Eötvös Loránd Tudományegyetem - Neveléstudományi Doktori Iskola
- KÓSA Gábor: Konfucianizmus (rujia). Konfucianizmus (rujia). In: *Konfucianiz-
mus* <http://www.terebess.hu/keletkultinfo/lexikon/konfucian.html> (letöltés: 2016. 08. 15.)

- LUEBERING, J. E. (1993-2009): Südostasiatisches Theater – MSN Encarta Südostasiatisches Theater In: <https://www.britannica.com/topic/Encarta> (letöltés: 2016. 08. 15.)
- MASOPUST Katalin: A művészet értékközvetítő szerepe. In: <http://www.parlando.hu/Plusz1-Masopust.htm> (letöltés: 2016. 08. 15.)
- MNOUCHKINE, Ariane (1996): *The Theatre is Oriental The Intercultural Performance*. Reader Routledge, London.
- NEUHAUSER, Andreas (2003): *Kambodscha*. Reise-Know-How, Bielefeld.
- OBRAZCOV, Szergej (1960): *A kínai színház*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- SIMHANDL Péter (1998): *Színháztörténet*. Helikon, Budapest.
- PALOCSAY KISÓ Kata (2014): Bábszínház az egész világ (4.) Az anyag lelke. Spenót és Sárkány. Az anyagérzékelés és a belelátás művészete. In: *Művelődés*. 2014. LXVII. évfolyam Url:<http://muvelodes.net/szinpad/babszinhaz-az-egesz-vilag-4>
- PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1993): Neveléstörténet. In: mek.oszk.hu/01800/01893/html (letöltés: 2016. 08. 15.)
- SIMHANDL Péter (1998): *Színháztörténet*. Helikon, Budapest.
- SZ. SZÁNTÓ Judit (1962): *India színházművészete. Korszerű Színház*. Színháztudományi Intézet, Budapest.
- SZÉKÁCSNÉ VIDA Mária (1971): *Gyermekművészet Japánban*. Corvina Kiadó Vállalat, Budapest
- TOKAI Zsolt (2013): *A Kínai iránytű története*. Quattrocento Kiadó, Budapest. 1-134.
- TÓTH Szabolcs (2016): Indiai klasszikus zene. In: <http://india.tilos.hu>
- TŐKEI Ferenc (1973): *A Szépség szíve – Régi kínai esztétikai írások*. Gondolat, Budapest.
- TŐKEI Ferenc (1997): A kínai festészet elmélete. Orientalisztikai Munkaközösség. Argumentum, In: http://www.otka.hu/index.php?akt_menu=3324
- VEKERDY Tamás (1999): *A színészi hatás eszközei Zeami mester művei szerint. (Lélektani elemzés.)* Ursa Minor Kiadó, Budapest.
- (Sz.n.): Wasserpuppen-Theater In: GEO REISECOMMUNITY In: <http://www.geo.de/reisen/community/reisebericht/412100/1/Wasserpuppentheater>
- (Sz.n.): Asian Theater In: http://encarta.msn.com/asian_theater.html <http://www.youtube.com/watch?v=MdKOrbKzgC8&feature=Playlist&p=9784BEA-EB616E9C0&index=18> (letöltés: 2016. 08. 15.)

Jegyzetek

1 Az „összművészeti” kifejezés ebben az összefüggésben nem a 19. század elején indult és a 21. századig tartó Gesamtkunstwerk kifejezéssel azonos, (amely az összes művészeti ágakat, mint egyenrangú elemeket (például: a költészet, zene, tánc, színművészet, vagy a festészet) egy alkotás mondanivalójának szolgálatába állította. Keleten a művészeti ágak esztétikai és erkölcsi minőségének összefüggését többen is elemezték. A különféle művészetek egyenrangúságát vagy felsőbbrendűségét sohasem hangsúlyozták. Bár a zene társadalmat nemesítő funkciójáról többen is megemlékeztek (lásd: Konfucius). Gyakran és szívesen dolgoztak a társ-művészetek eszközeivel, illetve használták fel azok módszertani hatásait. S ezek a művészeti ágak valódi nyomot hagytak, alárendelve magukat az adott előadó művészeti stílus formai és tartalmi sajátosságainak. Az „összművészeti” kifejezés itt egy olyan fogalmat takar, amely az dél-kelet ázsiai előadó művészeti hagyomány alapja. Minden művészet egyaránt helyet kap az előadás megtervezése, kivitelezése és bemutatása során. A szimbólumok, a szokások, a szín- és formaállandóság, az előadó művészeti tudás sokszínűsége alapkövetelmény. Mindegyik művészeti ág megállná a helyét önállóan is, együttes jelenlétük viszont még nyomatékosabbá teszi az előadás dramaturgiáját, az isteni vagy az emberi erkölcs üzeneteit. Így a művész és a néző nevelése – TRENCSENYI László a hazai művészetpedagógia megalapozójának gondolataiból kiindulva – a művészetre nevelés „művészettel nevelés” is egyben. (KISS, 2015)

2 Az 1901-ben életre hívott Gödöllői Művésztelep működési mechanizmusa hasonló, mert az összművészeti elveknek és gyakorlatnak tág teret nyílt. „Művészeti csoportosulásuk az angol preraffaellitákhoz kapcsolható, mégis egy sajátosan magyar szecessziós jellemzőket, eszméket és művészi gyakorlatot jelentenek művészettörténetileg. [...] A festészeti szecessziót a növényi jellegű stilizáltság jellemzi, mely alapján kapcsolatba hozzák az orientális művészetekkel. Lokál színeket használnak a művészek, amely azt jelenti, hogy a tárgyak saját helyi színét a fény és árnyékviszonyok nem befolyásolják. A szecesszió vonalkultuszából is következően a felületeket erős kontúrok veszik körül, melyek erős érzelmeket, intellektualitást sugároznak.” (GERGELY, 2012) Ez igencsak emlékeztet a taoista és a buddhista képzőművészet szín- és formavilágára, finom ugyanakkor a határozott vonalvezetést sem nélkülöző ábrázolására, amely a belső béke, útkeresés transzcendentális vonásait hivatott megmutatni a közönség számára.

3 KÓSA Gábor: Konfucianizmus (rujia). In: *Konfucianizmus*. <http://www.terebess.hu/keletkultinfo/lexikon/konfucian.html> (letöltés: 2016. 08. 15.)

4 KÓSA Gábor: Konfucianizmus (rujia). In: *Konfucianizmus*. <http://www.terebess.hu/keletkultinfo/lexikon/konfucian.html> (letöltés: 2016. 08. 15.)

5 TÓKEI Ferenc fordítása: *Zhuangzi (Csuang-ce)*. <http://terebess.hu/keletkultinfo/lexikon/zhuangzi.html> (letöltés: 2016. 08. 15.)

- 6 BRELICH, Angelo (ford): *Csuang ce bölcsessége*. In: <http://tarrdaniel.freeweb.hu/documents/Taoizmus/csuangce.htm> (letöltés: 2016. 08. 15.)
- 7 Wasserpuppen-Theater In: GEO REISECOMMUNITY In: <http://www.geo.de/reisen/community/reisebericht/412100/1/Wasserpuppentheater>
- 8 A kathakali táncdráma előadói rendkívül összetett és látványos sminket és kosztümöt viselnek, ezzel is hangsúlyozva, hogy a táncosok emberfeletti lényeket testesítenek meg. A maszk felfestéséhez csak hagyományos módon előkészített természetes anyagokat használnak; a sminkmesterek hosszadalmas tanulmányokat folytatnak munkájuk megkezdése előtt. [Mizerák]
- 9 LUEBERING, J. E. (1993-2009): *Südostasiatisches Theater – MSN Encarta Südostasiatisches Theater*. In: <https://www.britannica.com/topic/Encarta> (letöltés: 2016. 08. 15.)

Körmendy Zsolt

Befogadás és zene¹

Mindaz, amit el szeretnék mondani a zenei nevelésről, a zeneközvetítésről, valamiképpen a *zenei befogadás* fogalma köré rendezhető. A befogadás adja értelmét minden zenei tevékenységnek, általa tölti be a zene azt a nagyon mélyen gyökerező emberi igényt, bennünk élő szükségletet, amely a zene élvezetére, az általa megélhető hatásokra és élményekre irányul. Úgy tűnhet, hogy nemcsak az igény, hanem a képesség is velünk születik, amely alkalmassá tesz bennünket a zenei befogadásra. (TURMEZEYNÉ és BALOGH, 2009) Mégis azt tapasztaljuk, hogy az egyes emberekre nagyon különbözőképpen hatnak a különféle korokat, műfajokat képviselő, különböző funkciókban és változó körülmények között felhangzó zenék. A zene kultúránk része, korról korra, generációról generációra átöröklődő értékek hordozója. A nevelés és az oktatás feladata részben ezeknek az értékeknek a közvetítése, de a 21. század ezen a téren is elbizonytalanítja a nevelőket. (ZRINSZKY, 2006) Egy áttekinthetetlenül plurális, sokszínű, sokféle értéket kínáló világban kellene tájékozódunk, ráadásul úgy, hogy lehetőségünk van átlépni a tér és az idő korlátait, szinte egyetlen pillanatban szembesülve a ZENE sokrétű jelenségével. Nemcsak a nevelőt, de a befogadót is zavarba ejtheti mindez. A zenei nevelés ma már nem elégedhet meg azzal, hogy értékeket közvetít, hanem cselekvő módon kell foglalkoznia azzal a kérdéssel is, hogyan tudjuk alkalmassá tenni a felnővekvőket a zenei javak megismerésére, érdemi befogadására, és nem utolsósorban élvezetére.

Befogadás-történeti vázlat

Ha jól meggondoljuk, korántsem természetes dolog az, hogy az embereket meg kell tanítanunk bizonyosfajta zenék hallgatására, befogadására. Hogy ez mégis így van, egy történeti folyamat eredménye, melynek során az ember zenéhez fűződő természetes viszonya tanult társadalmi magatartássá változott. (COOK, 2000) A befogadás és a közönség kialakulásának máig tartó története külön monográfiát igényelne. Most ennek a folyamatnak rövid, vázlatos, nem teljességre törekvő történeti összefoglalására teszek kísérletet:

Folklorisztikus hagyomány: A tradicionális közösségekben, természetes társadalmakban a zene alkotásának, előadásának és befogadásának tevékenysége még nem válik el egymástól; az éneklés és a zene a napi tevékenységekhez kapcsolódik, a mindennapi élet tapasztalata és elválaszthatatlan velejárója. A közösség tagjai kisgyermekkoruktól részesei ennek a zenei tevékenységnek, s mint a kultúra minden

elemét, ezt is belenevelődés útján sajátítják el, természetes módon válnak részesévé. Ebben a közegben általában nem gondolkodnak elkülönült formában a zenéről, hanem magától értetődő módon művelik. (MARÓTHY, 1980; VÁLYI, 2005)

Specializálódás: Ebből a homogén zenei gyakorlatból idővel kiválasztódnak azok, akik a zenei tevékenységben speciális feladatokat látnak el, különleges képességeket mutatnak. Ilyen módon kiválik a zenész az átlagból, elkülönül egymástól az előadó és a hallgatóság. A zenélés mesterséggé válik, a zenészek megrendelőik igényei szerint végzik szolgáltatásukat, alárendeltként, de speciális státuszt birtokolva.

A zene elszakadása a funkciótól: A zene hosszú ideig jól meghatározható funkcióhoz kötődik az emberek életében, legyen az kultikus-szakrális-liturgikus funkció, munkadal, harci dal, tánczene, ünnepek zenéi, mindig valamilyen tevékenységhez kapcsolódik, amelytől el nem választható. Ezek a funkciók jelölik ki a helyét a hétköznapokban és az ünnepekben. A hallgatóság akkor válik közönséggé, amikor ezek a funkciók fellazulnak, és a zene esztétikai élvezetté, befogadás tárgyává válik. (PERNYE, 1974) Ezt a folyamatot később az erre fogékony, kifinomult réteg, a társadalom magasabb osztályainak igénye és értő mecénások támogatása indukálja. A zenét ettől kezdve „érteni” kell, és ehhez speciális kompetenciák, befogadói készségek szükségesek, amelyekkel egyelőre csak a kiválasztottak rendelkeznek.

Nyilvános előadások: A nyilvános operaházak, majd egy évszázaddal később a nyilvános hangversenyek révén a nagyközönség által is elérhetővé vált az a fajta zene, amely immár önmagáért való, azaz nem funkcionális, és alapvetően két igényt hivatott kiszolgálni: a szórakozás és az emelkedett műélvezet igényét. A közönség reflektál: lelkesedik vagy tiltakozik, a zenei események a közélet részévé válnak, sikerek és botrányok foglalkoztatják a közvéleményt, a zenehallgatás társadalmi eseménnyé válik. (COOK, 2000)

Kottakiadás: A kottanyomtatásnak köszönhetően a közönség egy része már nemcsak a nyilvános előadásokon, hanem saját otthonában is élvezheti a zenét, megfelelő hangszertudás birtokában. Egyre-másra készülnek az amatőröknek szánt átiratok, gyűjtemények. Persze mint korábban, most is csak egy szűk réteg számára elérhető mindez, mégis elmondható, hogy megkezdődik a közönség kiszélesedése, „emancipációja”, megszületik a „laikus”, a műkedvelő fogalma, aki most már nemcsak a koncertek közönségeként, hanem zenélő emberként, saját igényei szerint találkozhat a zenével. A közönség nevelődése szempontjából óriási változás ez: a hangszeres tudás bizonyos rétegek számára az alapvető műveltség részévé válik, és ez megeremti a művelt közönség bázisát. Ezt rövidesen a kottakiadások is felismerik, és immár kimondottan ezt a célt szolgáló gyűjtemények sorát jelentetik meg. (VÁLYI, 2005)

Művészetvallás: A romantika a művészetet, és ezen belül a zenét szakrális jelenséggé fogja fel, amelynek befogadása áhítatos, kontemplatív jellegű. „Mert az

áhitat mintha a zene legmagasabb rendű foglalata lenne, szent égi harmónia, odaadás és öröm. Legszebb kincseire az áhitat révén tesz szert a zeneművészet; ezen az úton férkőzik hozzá a művészet legbensejéhez.” (DAHLHAUS, 2004. 85. o.) Megváltozik a közönségnek a zenéhez való viszonya is: azt mint misztikus, a transzcendens felé vezető, az emberi megértés, felfogóképesség határán túlmutató szentségként veszi magához. A zene megfoghatatlan, elérhetetlen, titokzatos dolog. *„Mert a zeneművészet minden bizonnyal a hit legvégsőbb titka, misztika, a teljességgel kinyilatkoztatott vallás.”* (DAHLHAUS, 2004. 96. o.) Mivel a zene szentség, ezért szentélyeket építenek a számára, ahol a szentségből a közönség szertartásos módon részesülhet. Ezzel egyidejűleg a művész e vallás papjaként tűnik fel, aki felette és kívül áll az átlagos emberek társadalmának, aki öntörvényű, individualista, zseniális, azaz megszületik a romantikus művész-eszmény. Ennek a folyamatnak a kezdetét sokan Beethoven személyéhez kötik, és ez a szemlélet tovább él a mai sztárkultuszban is. (COOK, 2000)

Abszolút zene: A 19. században a zene jelentéséről kialakult vita alapvetően megváltoztatja a zenéről való gondolkodást. Az abszolút zene eszméje a zenének szavakkal meg nem ragadható, önálló tartalmat tulajdonít, ugyanakkor *„amint a szöveget száműztük a zenéből, az elkezdte kitölteni a zenét körülvevő teret. Behatolt a koncerttermek belső szentélyébe programfüzetek formájában (újabb 19. századi találmány), nem is beszélve a szünetekben folyó beszélgetésekről. Ilyen módon a Beethoven által megalapozott zenei világ kifejlesztette nemcsak a szó nélküli zenét, hanem paradox módon az alapmodelljét annak, ahogyan manapság kötődik a szó a zenéhez: annak magyarázása által.*” (COOK, 2000. 37. o.) Mai napig tartó hatása ennek a jelenségnek az a késztetésünk, hogy a zene lényegét és belső jelenségeit szavakkal próbáljuk megragadni. A feltételezés, hogy a zenének van valamilyen megfejtésre váró, sajátos belső jelentése, mindenképpen azt sugallja, hogy a hallgatónak meg kell értenie a zenét, képesnek kell lennie felfogni a jelentést. Ennek kiterjesztése az átlaghallgatóra merőben újszerű elvárás, és jelentősen átformálja a befogadóval szemben támasztott követelményeket.

Historizmus: Szintén a 19. század jelentős következményekkel járó eseménye a zenei historizmus kialakulása. A megelőző korok számára ismeretlen historizáló hajlam megmutatkozik a zenei repertoár vertikális irányú kibővülésében is, melynek eredményeképpen kialakul a klasszikus hangverseny-repertoár. Ez megnöveli azoknak a műveknek és stíluskorszakoknak a számát, amellyel a közönség a hangversenyteremben találkozhat, a korábbi jelenidejűséget felváltja a történeti érdeklődés, így jelennek meg a hagyományos repertoár mellett a középkor, a reneszánsz, a barokk, később a klasszika zenéi a műsorokban. Már nem elég az adott korszak zenei nyelvét érteni, mostantól a művelt közönségnek más stíluskorszakokban is jártasnak kell lennie, rendelkeznie kell olyan történeti és zenei ismeretekkel, amelyek birtokában adekvát módon képes befogadni és élvezni a saját kora zenéjétől amúgy idegen hangzású zenéket is. (KELLY, 2014)

Más kultúrák felfedezése: A század vége felé az európai közvélemény rádöbben a világ zenei sokszínűségére, a különböző zenei kultúrák gazdagságára. Ettől a pillanattól datálhatjuk a multikulturalizmus térhódítását, ugyanakkor ez megváltoztatja a zenéről alkotott fogalmunkat is. „*Örököltünk a múltból egy zenéről való gondolkodásmódot, amely képtelen eligazodni a sokféle gyakorlat és élmény között, amelyet a mai világban egyetlen rövidke szóval jelölünk: Zene. Ha az Oxford University Press száz évvel ezelőtt könyvet adott ki a zenéről, a kifejezésnek olyan rögzült jelentése volt, amellyel ma már nem rendelkezik.*” (COOK, 2000. 15. o.) A mai kor közönsége egy globális, horizontálisan is hatalmas kiterjedésű zenei kínálattal és a zenefogalom kibővülésével szembesül, ami – tekintettel befogadói képességünk végességére – látszólag leküzdhetetlen nehézségek elé állít bennünket. Ez a jelenség egyesekből elutasítást, elzárkózást, másokból a különféle zenék habzsolását, a felszínes élvezettel való megelégedést váltja ki, de legalábbis zavarba ejti a jó szándékú hallgatót.

Függetlenedés tértől és időtől (Hangrögzítés): Az emberiség régi álma vált valóra, amikor megvalósult a hang rögzítése, illetve távolba juttatása. A gramofon és a rádió az eddigieknél is nagyobb tömegek számára kínál lehetőséget, hogy a hangversenytértől távol, tetszőleges helyen és időben hallgathasson zenét. Bár a kezdetleges technika még nem teszi az élőzene valódi vetélytársává ezeket az eszközöket, egy olyan új perspektíva nyílik a zenehallgató közönség számára, amely a következő évtizedekben teljesen átalakítja a zenehallgatással kapcsolatos fogalmainkat, és létrehozza a zeneipart, ami aztán a zene fogyasztási cikké válását eredményezi. (VÁLYI, 2005)

A zenei köznyelv válsága: „*A társadalom, pontosabban a társadalom egy-egy része időnként, hallgatólagos megegyezéssel elfogadja azt a tényt, hogy bizonyos formulák kifejezik őt; megállapodik egy szótárban, egy jelrendszerben, egy 'játékszabályzatban', mely az alkotóművészre és közönségére [...] egyetemesen, egyformán érvényes.*” (SZABOLCSI, 1968. 11-12. o.) A 20. századi zene, hasonlóan más művészeti ágakhoz, irányzatokra töredezik, így nem beszélhetünk a kor sokak számára érthető zenei köznyelvéről. Ráadásul ezen irányzatok némelyike tudatosan elszakad a közönségigénytől, a zeneszerzők olyan utakat járnak, amelyek nem a tetszés, hanem a zene általuk felismerni vélt törvényeit követik. (FURTWÄNGLER, 1960) Ezáltal a zene olyan mértékben lép túl a befogadhatóság hagyományos keretein, hogy szinte lehetetlennek tűnik az olyan spontán megértés és befogadás, amilyen az előző korok zenéi esetében jellemző volt. Az olykor teljesen spekulatív módon konstruált zenei rendszerek dekódolása speciális felkészültséget igényel a hallgatótól, és egészen más befogadói szándékot feltételez. A 20. század új utakat kereső zeneszerzője ezzel nemcsak a közönség megértéséről, a köznyelviségről, hanem mindennemű szórakoztató szándékról is lemond.

Új zenei köznyelv: Ezzel egyidejűleg elindul Amerikából hódító útjára a jazz, és részben az új médiumoknak köszönhetően egyre nagyobb tömegeket hódít meg a

könnyen befogadható, szórakoztatásra szánt populáris zene. Az új műfajok rövid időn belül átveszik a zenei köznyelv szerepét. „*A jazz és a nemesebb szórakoztató zene, akár elismerjük, akár nem, máris kialakította a zenei szórakozás bizonyos világnyelvét; egy 'köznyelvet', mely talán előhírnöke, talán útegyengetője lehet a zene valamilyen eljövendő világnyelvének? Nem lehetetlen; a kritikusnak és a krónikásnak mindenesetre ilyen vonatkozásban is kell gondolkodnia.*” (SZABOLCSI, 1964. 84. o.) A fél évszázaddal ezelőtt leírt sorokkal sokan még ma sem tudnak egyetérteni, aminek oka a magaskultúra és a populáris kultúra hagyományos szembeállítás. „*Zenei elitünk szemléletmódja szerint a magas kultúra nem építhet alacsonyrendű zenei elemekből, hiszen ez által a zene kommercializálódik.*” (VEDRES, 2006. 123. o.)

A zene mint fogyasztási cikk: Az egyre erősödő zeneipar most már saját piaci törvényei szerint formálja a fogyasztói szokásokat, természetes módon egyre nagyobb teret nyer a populáris zene. Az igazi robbanás azonban a II. világháborút követő időszakban következik be, a rock and roll, a rock és a beat színre lépésével. Ma már tudjuk, hogy új zenei köznyelv, pontosabban köznyelvek jöttek létre, ez az a zene, amit mindenki ért, amely körülveszi a fiatalokat is. (JORGENSEN, 2003) Ha megpróbáljuk megragadni a lényegi különbséget a zene szándékában és funkciójában, azt lehet mondani, hogy a klasszikus zenével szemben az új, „fogyasztói” zenei megnyilvánulások nem kívánnak többet, mint szórakoztatni, a befogadótól pedig nem kívánnak erőfeszítést az érdemi befogadáshoz. Ez a befogadói viszonyulás azután visszahat az eredetileg „befogadói” szándékú zenékkel kapcsolatos magatartásunkra is.

Technikai fejlődés: A hangrögzítésben rejlő lehetőségek a 20. század utolsó harmadában a felgyorsult technikai fejlődés által lettek mindenki számára elérhetővé. A kiváló hangminőség, a hordozható lejátszók, a különféle, és egyre jobb minőségű hanghordozók és végül a multimédia az ezredfordulóra olyan minőséget biztosítanak, ami teljes értékű zenei élményt nyújt. A hangot és látványt egyre tökéletesebben reprodukáló eszközök elterjedése és használata egyrészt átalakítja a zenehallgatási szokásainkat, a befogadás individuális jellegűvé válik, függetlenedik a külső körülményektől és az időbeli megkötöttségektől. (VÁLYI, 2005) Másrészt a közönség a zenei színvonal iránti elvárása is megváltozik. Fennáll a veszélye annak, hogy az a zenei produkció, amelyik hangzásminőségben, újszerűségben elmarad a trendtől, hátrányba kerül a zenei piacon. A hallgató kevesebb erőfeszítést tesz a zenehallgatás lehetőségének megteremtéséért, hiszen otthon, kényelmes körülmények között zeneileg kifogástalan felvételeket tud meghallgatni, majdnem élethű minőségben.

A médiarobbanás: Az internet térhódításával nemcsak a hangminőség javul, hanem a zenei anyagok elérhetősége is robbanásszerűen megnövekszik, gyakorlatilag minden korszak, minden földrajzi terület mindenféle zenéje elérhető, még hozzá nagyon jó minőségben. Elképzelhetetlen bőséget, zavarba ejtő túlkínálatot

eredményez mindez, ami fokozza a fogyasztói szemlélet kiterjedését, illetve annak veszélyét, hogy az elektronikusan reprodukált zene kiszorítja az élőzenét, ezzel teljességgel átstrukturálva a teljes zenei piacot és zeneéletet. (Ez egyelőre nem következett be, sőt, az élőzene iránti igény inkább növekedni látszik.)

A fentiekből kitűnik, hogy a 19. századtól olyan változások zajlottak, amelyek egyrészt a közönséggel szemben egyre nagyobb követelményeket támasztanak (a befogadható zenei tartalmak mérhetetlen kibővülése, a köznyelviség felbomlása, a zene megértésének igénye). (PERNYE, 1974) Ugyanakkor gyakorlatilag nullára csökkentik a zenéhez való hozzájutásért tett erőfeszítéseket (piaci kínálat, térbeli, időbeli korlátok megszűnése, globális tartalom), ami elkényelmesedéshez, a befogadástól a fogyasztás irányába vezet.

A befogadás tárgya: a zene

„Ha zenéről volt szó, a történelem legracionálisabb elméi is mindig egy kissé misztikus ködön át láttak – felismervén a matematikának és a mágikus varázsnak azt a gyönyörűséges és teljesen meggyőző ötvözetét, ami maga a zene. Platón és Szókratész jól tudta, hogy a zene tanulmányozása az ifjú elme egyik legjobb pallérozója, és ragaszkodtak ahhoz, hogy az oktatásnak mintegy sine qua nonja legyen: éppenséggel a zene tudományos és »lelki-szellemi« együttes tulajdonságai miatt. Mégis, amikor Platón a zenéről beszél – olyan tudományos igénnyel, mint általában minden másról –, homályos általánosításokba téved, harmóniáról, szerelemről, ritmusról és azokról az istenségekről szól, akik feltehetően képesek kibontakoztatni egy dallamot.” (BERNSTEIN, 1976. 8. o.)

A „Mi a zene?” kérdés megválaszolására sokféle kísérlet történt a zene története során; minket természetesen elsősorban azok a válaszok érintenek, amelyek a mi kultúránk zenefelfogására jellemzőek. A téma nagyszabású és tudományos igényű feldolgozását találhatjuk Carl DAHLHAUS és Hans Heinrich EGGERECHT e kérdést körüljáró könyvében (2004). Gondolatmenetük értelmében maga a „zene” fogalom is sajátosan európai szülemény, amely az antik zeneelméletből származtatható, és a zenét bizonyos alapvető elemek segítségével definiálja. Miközben az európai zenefogalom történeti fejlődését számba vesszük, látható, hogy alkalmazhatósága korlátokba ütközik, akár a keleti kultúrák zenéjét tekintjük, akár azokat a kísérleti zenéket, amelyek éppen az említett, harmóniára épülő rendszerek határait feszegetve, azokat tagadva jöttek létre. Zenefogalmunkat tovább szűkíti az a tény, hogy mind a szakma (a zenetudomány, zenetörténet, előadó-művészet), mind az oktatás, de valójában a közgondolkodás is többnyire olyan zenei jelenségekről beszél, olyan megnyilvánulásokra koncentrál és hivatkozik, amelyek a zenei műalkotás fogalomkörébe tartoznak.

„A zenei műalkotás kategóriája történelmi kategória, vagyis történelmileg relatív, mind a zeneesztétika, mind a zeneelmélet területén. [...] Más szóval: a zenekultúra

fejlődésének bizonyos korszakaiban az emberi tevékenység hangzó megnyilatkozása műalkotásban testesül meg – más korszakokban pedig másféle ontologikus tulajdonságokkal rendelkező hangzó képződményekben; ezek a képződmények kétségkívül zenének tekintendők, de nem tartoznak a zenei műalkotások osztályába. A zene a földkerekség különböző korszakaiban és civilizációiban különböző volt, és csupán egyetlen civilizáció és egyetlen történeti korszak fogalmaival való gondolkodás teljes revízióra szorul.” (LISSA, 1993. 43. o.)

Mindennek súlyos következményei vannak a befogadásra és a befogadóvá nevelésre nézve. A zeneközvetítés nem korlátozódhat a zenei jelenségek egy bizonyos leszűkített körére, legyen bár ez a kör mégoly gazdag és értékes. Környezetünk számos olyan zenei élményt kínál, amelyek értelmezéséhez, vagyis adekvát befogadásához nem alkalmasak a zenei műalkotások értelmezésekor használt eszközök.

Dichotómiák

A zenéről való gondolkodást történetileg a zene fogalmához kapcsolódó dichotómiák határozzák meg. (VEDRES, 2006) Ez a fajta hajlam az antik gondolkodás rendszerező és értékelő szándékából következik, amely azután az európai gondolkodásra is nagy hatást gyakorolt. A jelenségek kétpólusú elrendezése mindig magában hordoz valamilyen értékítéletet, amely adott szempont alapján helyezi a jelenségeket a dichotómia két pólusára. Úgy tűnik, hogy a zenéről gondolkodókat állandóan kísértette az a szándék, hogy az értékítéletüket ilyen módon fogalmazzák meg. Ez az ókortól kezdve megfigyelhető, de napjainkban is érvényes a zeneértelmezésre. Talán a leginkább leegyszerűsítő, és leggyakrabban felmerülő dichotómia a *jó zene* és *rossz zene* megkülönböztetése. (GÖNCZY, 2009) Ez attól a pillanattól kezdve problematikus, hogy elszakadunk egyfajta állandónak tekintett értékrendtől. Márpedig korunkban nem áll rendelkezésre olyan szempontrendszer, amely alapján biztosan meg tudnánk állapítani egy zenei jelenség értéktartalmát. A szándék természetesen megvan, és a zene bizonyos tulajdonságai alapján, analitikus módszerekkel ki lehet mutatni különbségeket, amelyeket értékcímkekkel is el lehet látni. Mégis, a vita, hogy mi a jó és mi a rossz zene, régóta eldöntetlen, és valószínűleg eldöntetlen is marad.

Mindennek különös jelentősége lehet az értékközvetítés, vagyis a nevelés szempontjából. Annak eldöntéséhez, hogy *mi érdemes arra, hogy a nevelés tárgya legyen*, az esztétikai nevelés hagyományos és általánosan elfogadott felfogása szerint meg kellene tudnunk állapítani, hogy az adott zene jó, vagy rossz zene-e. Ezt általában szubjektív módon ítéljük meg, a saját szempontrendszerünk alapján, amely zenei ízlésünk, neveltetésünk, a bennünket ért különféle zenei hatások eredményeként formálódik. Azt lehet mondani, hogy a zene „szerintem” jó, vagy rossz, de mint általános értékmérőt, ezeket a fogalmakat problematikus használni.

Az értékelés szempontjait tovább lehet finomítani. Az egyik lehetséges szempont, hogy a zene hogyan viszonyul a saját *funkciójához*. Van-e meghatározható funkciója, és betölti-e ezt a funkciót? Mindez pedig kapcsolatban áll a *szándékkal*, amely a zenét létrehozza, életre kelti, és azzal, amellyel a befogadó, vagy a zenehallgató fordul a zene felé. A másik tulajdonságcsoporthoz a zene *jellege*, és *hatása*. A jelleg és a zene által kiváltott hatás szintén összefügg; hagyományosan úgy tartjuk, hogy bizonyos típusú zenék bizonyosfajta hatásokat képesek kiváltani. Az összefüggés persze nem ilyen egyszerű, hisz az előadás körülményei, a befogadói szándék meghatározhatja a zene hatását: nagyon különböző hatást tud kiváltani ugyanaz a zene különböző befogadási helyzetekben, különböző befogadói szándék esetén.

Ez a két fogalompár, a *szándék és funkció*, illetve a *jelleg és hatás* alkalmas lehet arra, hogy képet alkossunk a zenéről, és ezt valamilyen módon a hagyományos dichotomikus kategóriákhoz illesszük. Ezek közül gyűjtöttem össze néhányat, amelyek úgy értelmezhetőek, hogy a zene által hordozott szándéokra és funkcióra, a zene jellegére és hatására vonatkozó megállapításokat tartalmaznak:

Az antik hagyományokhoz visszanyúló, egyértelműen értékítéletet hordozó fogalompárok közül talán a legismertebb az *ethosz* és *orgiasztikus* zene fogalmának szembeállítás. Az *ethosz* zene az, amely jellegénél és hatásánál fogva olyan funkciót tölt be és olyan szándékot közvetít, amely a jellem, a személyiség fejlődését szolgálja. Mondani sem kell, hogy az *ethosz* funkció, az *ethosz* jelleg az, ami az antik zenefelfogásból legszívesebben tartja magát a mai zeneértelmezésben és zenepedagógiai koncepciókban. Az a meggyőződés táplálja, hogy a zene képes hatni a személyiségre, éppen ezért az, hogy milyen zenét hallgatunk, személyiségformáló szerepe miatt meghatározó. Ezért sorolnám a *szándék és funkció* kategóriába, mivel pedagógiai szempontból a kiválasztás és közvetítés ezt, a jellemformáló és személyiségformáló szándékot szolgálja. Az *ethosz* zenével szemben Platón az *orgiasztikus* zenét állítja ellenpólusként, amely tehát nem a lélekre hat, hanem az érzéki élvezeteket szolgálja, amely nem megnemesít, hanem felajz. (PLATÓN, 1989) Ez a fajta szembeállítás gyakran köszön vissza azokban a véleményekben, amelyek a mai, sokkal inkább érzéki jellegű zenét *orgiasztikus*-nak minősítik a klasszikus zene elvont és magasztos vonásaival, *ethosz* jellegével szemben.

Ugyancsak az antik hagyományban gyökerezik a *katartikus* és *extatikus* zene szembeállítása, amelyet az európai zeneesztétika a felvilágosodástól kezdve egészen a marxista esztétikáig előszeretettel alkalmaz, és amely sok tekintetben rokonítható az *ethosz*–*orgiasztikus* fogalompár tartalmával. Míg ott a funkcióra és a szándéokra helyeztük a hangsúlyt, itt a zene jellegére és még inkább hatására vonatkoztatjuk a dichotómiát. A katarzis megtisztító, jobbító élmény átélése a művészet által, ami több esztétikai iskolában a műélvezet végső célját jelenti. (POSZLER, 1980; VITÁNYI, 1969) Igazságtalanság lenne azonban a katarzis lehetőségét és létrejöttét értékmérőnek állítani azokkal a zenékkel szemben, amelyek erre nem

alkalmasak, mert sem szándékukban, sem funkciójukban, sem jellegükben nem hivatottak a katarzis-élmény kiváltására. Éppen ezért a katarzis ellenpólusaként az extázist említeni sem igazságos, hiszen számtalan példát lehetne mondani arra, hogy egy zene nem katarzis kiváltó jellegű, de nem is extatikus jellegű.

A zene kétarcúságát ragadja meg és hangsúlyozza EGGBRECHT (2009), aki a zenét visszatérően úgy írja le, mint *matézis* és *emóció* által meghatározott jelenséget, amelyben a matézis utal a zene szabályszerűségére, a zenében felismerhető rendre, a zene számszerűsíthető mozzanataira, rendszerszerűségére és törvényeire. Az Eggebrecht által kiemelt másik vonás a zene érzelmekre gyakorolt hatása, az a tartalom, amelyet emocionálisan hordoz magában. Mindez nem a zene rendezettségére, hanem az emberi lélekben kiváltott hatására utal. A matézis-emóció fogalompárt valójában nem tekintjük dichotómiának, hanem inkább a zene kettős természetét tudjuk megragadni és leírni vele.

Esztétikai és pedagógiai szempontból fontos és érzékeny dichotómia a *komolyzene* és *szórakoztató zene* (más közelítésben a klasszikus és könnyűzene) szembeállítása. A tisztázatlan, sokszor nem is azonos szempontok mentén definiált fogalmakhoz általában hasonlóképpen kevésbé reflektált értékítélet is kapcsolódik, ami sok bizonytalanságot eredményez a zenei nevelés területén. A szándék és a funkció szempontjából nézve nem lehet értékítélet alapja, hogy egy zene szórakoztató szándékkal jelenik meg és nyer befogadást, vagy az úgynevezett magas kultúra képviselőjében elégit ki befogadói igényeket. Más kérdés, hogy melyik az, amelyet a didaktikus kánon magába fogad, de ezen a téren jellemzően nem világos koncepció, inkább csak meggyőződés vezet el bennünket.

Végezetül hadd ejtssek szót egy olyan fogalompárról, amely véleményem szerint valóban vízvázlatzó lehet a befogadóvá nevelés és zeneközvetítés szempontjából. Ha elfogadjuk, hogy a zene, a különféle zenék számtalan titkot, megfejtetni, megérteni és átéltnivalót tartogatnak számunkra, az is könnyen belátható, hogy ezeknek az élményeknek a megéléséhez nekünk is erőfeszítéseket kell tennünk. A befogadás bizonyos élményrétegeihez csak ezen erőfeszítések, megfelelő szellemi befektetés útján juthatunk el. Részben maga a zene hordozza magában azokat a jellemzőket, amelyek meghatározzák, hogy milyen befogadói hozzáállással lehet megközelíteni, birtokba venni.

Nem hiszem, hogy a határ az úgynevezett komolyzene és könnyűzene nehezen meghatározható területei között húzódna, de hasznosnak tartom a szándék és funkció szempontjából megkülönböztetni a *befogadásra alkalmas*, azaz bizonyosfajta megértést igénylő, és megfelelő képességek birtokában komplex élményt kínáló zenei megnyilvánulásokat (művészi zene), és a *fogyasztói igényt kielégítő*, erőfeszítést és komolyabb felkészültséget nem igénylő, alapvetően szórakoztató szándékú zenéket. Az így kialakult kettősség nem dichotomikus, hanem szomszédi viszonyt tükröz. Vízvázlatzónak azért neveztem, mert véleményem szerint nem a relativizálható értékítélet, hanem ez a tulajdonság lehetne a mércéje annak, hogy

mi az, amivel a zenei nevelésnek foglalkoznia érdemes, mi az, amit tanítanunk kell. A nevelés szempontjából tehát a *befogadói zene* – *fogyasztói zene* megkülönböztetés volna hasznos és kívánatos.

A kánonok

Arra a kérdésre, hogy mi a zene, adhatunk egy egészen egyszerű választ is: a zene *olyan akusztikai jelenség, amelyet zeneként hallgatunk*. Igaz lehet ez bármilyen hangzó jelenségre – az experimentalizmus sokszor éppen itt, a zene–nem zene határmezsgyéjén keresi a válaszokat a lappangó kérdésekre. Általában mégsem tekintünk mindent zenének, amit zeneként kínál nekünk a környezetünk, és ennek vannak bensőnkben, személyiségünkben rejlő, szubjektív okai: azok a predispozíciók, készségek, képességek, élmények és viszonyulások, amelyek meghatározzák zenéhez fűződő kapcsolatunkat, reakcióinkat és ítéleteinket. Mindezt és a befogadással kapcsolatos lehetőségeinket azonban determinálja, hogy környezetünk, kultúránk mit kínál zeneként, milyen zenei jelenségekkel milyen kontextusban szembesít, és milyen tartalmakat, értékeket tulajdonít ezeknek. (BARA és CSUTAK, 2006)

A hagyományos, *folklorisztikus zenei kultúrákban* általában az állandóságba vetett hit, a zenei hagyomány megőrző átörökítése, a misztikus eredet-elképzelések voltak jellemzőek, és ez jelentős mértékben összefüggött a zene nem-írással átöröklődésével. Ezt a kultúra-fenntartó technikát nevezném *a kánonképzés elsődleges formájának*, ahol a kánon (a művelésre érdemes, továbbörökítésre kiválasztódott hagyomány) létezése a biztosítéka a kulturális értékek fennmaradásának, ugyanakkor meghatározza, hogy a közösség és benne az egyén milyen zenei valósággal szembesül, azaz milyen zenét hallgat. Az elsődleges kánon jelenléte jellemzi a népi kultúrák, a keleti zenei gyakorlat és a keresztény liturgikus zene átörökítésének hagyományait.

Az írásbeliség elterjedésével nemcsak új zeneszerzési, szerkesztési módok születtek, hanem kialakult egy másfajta szemlélet is. Megjelenik egyrészt a változás, a fejlődés igénye, és megjelenik egyfajta készítés *a kánon felülírására*, új és újabb művek komponálására. Valójában maga a kompozíció is az írásbeliségben gyökerező újszerű jelenség, amely az európai zenekultúra kizárólagos sajátossága, és kitágítja a zene alkotásának, befogadásának és megőrzésének lehetőségeit. (LISA, 1993)

A tradicionális hagyományozódás örökkévalóság-érzését fokozatosan felváltja az állandó *jelenidejűség* állapota. A zeneszerzők termelnek, a megrendelők és a lassan kialakuló közönség pedig megköveteli az újat, az aktuálisat, egészen szűk köről eltekintve nem foglalkoznak a múlt zenéjével, arról szinte tudomást sem véve elmerülnek a jelenben. Ennek a korszaknak mai szemmel nézve pazarló hajlama

hozza létre Vivaldi megszámlálhatatlan versenyművét, teszi lehetővé a közönség egyre szélesedő körében hódító opera burjánzó virágzását, termeli ki a számtalan felragyogó, majd gyorsan elfeledett sikert. (PERNYE, 1974)

Fontos változások kezdetét jelenti a 18. századi polgárosodás, amely a 19. századra kiteljesedő polgári zenekultúra kialakulását eredményezi. A kottanyomtatás iparaggá válásával, a műkedvelők és a nekik szánt zenei kiadványok megjelenésével, a nyilvános hangverseny kialakulásával jelentősen kiszélesedik azoknak a köre, akik zenei műalkotásokat hallgatnak, ezzel egyidejűleg megnő az alkotó személyének és művének jelentősége, felértékelődik az *eredetiség* és a *személyesség*. A mű kerül a középpontba, amelyet szerzője ad ki, a neves előadók pedig repertoárjukon tartják. Így fokozatosan kiválasztódik a zeneműveknek egy olyan halmaza, amelyről elmondható, hogy kiállta az idő próbáját, a közönség nagyra értékeli, és szívesen meghallgatja többször is. Innentől nevezhetjük e műveket *klasszikusnak*, és ettől az időtől kezdve kerülhetnek be ezek a zenék és szerzőik az európai zene *Pantheonjába*. Ezt a folyamatot úgy értékelhetjük, mint a *kánonképződés második típusát*, amely létrehozza a *klasszikus repertoárt*, amely létező, a közönségben élő igényeket, művészi élmény iránti szükségletet kielégítő kulturális örökségként ragadható meg. Bartókot parafrázálva: „*a kánon olyan zeneművekből tevődik össze, amelyeket sokan és sokáig hallgattak*”. (BARTÓK, 1974. 309. o.) Az így létrejött repertoár egy időre meghatározza, hogy mit hallgat a koncertek közönsége.

Persze nem szabad megfélemlenünk a zene azon rétegeiről sem, amelyek továbbra is inkább nem-írással formában léteznek. Ezekről azonban jóval kevesebbet tudunk; ott maradtak a maguk jelenidejűségében, és emiatt kikerülnek látókörünk-ből. A kánonhoz tartozó és a jelen időben létező zene minden korban egyidejűleg létezik, sokszor konfrontálódva, feszültséget teremtve. Az utóbbi vagy feledésre van ítélve, vagy esélyt kap arra, hogy bekerüljön a kánonba, klasszikussá váljon. Gondolnunk kell erre akkor is, amikor saját korunk zenéjét kívánjuk megítélni. A zenetörténet bukott kritikái figyelmeztessenek arra, milyen nagy a tévedés lehetősége.

A látszat ellenére valójában nem kalandoztam nagyon messzire az eredeti témától: arról van szó, hogy mit hallgatunk, azaz mi határozza meg zenefoglalkozásunkat. A második típusú kánon kialakulása erre jelentős hatást gyakorol, és a zenéről való reflektív gondolkodás romantikában kifejlődött készítésével együtt magában hordozza annak lehetőségét – egyben kialakítja igényünket arra –, hogy a zene különféle megnyilvánulásait értékítélet alá vonjuk, ennek megfelelően differenciáljuk. Itt nem arról van szó, hogy tetszik-e, élvezzük-e a zenét, hanem arról, hogy értékesnek tartjuk-e. Így érkezünk el a zenei nevelés területére, amely – ha némi késéssel is – magára veszi a felnővekvők ilyen értelemben vett formálásának, orientálásának, és az ehhez szükséges attitűdök, képességek és ismeretek fejlesztésének feladatát. Mind a képzés-jellegű, mind az általános nevelés részét képező iskolai zeneoktatás tulajdonképpen a kánon didaktikus szempontok

alapján megszűrt és feldolgozott leképezését közvetíti a tanulóknak. Így válik az, amit hallgatunk, iskolai tananyaggá, és jön létre a *zenei kánon harmadik típusa*, az ilyen célú zenei kiadványok, és különösen az iskolai tantervek részét képező *didaktikus kánon*, amely a zenét elsősorban mint műveltség tartalmát jeleníti meg az esztétikai nevelés mindenkori szempontrendszerének megfelelő módon kialakított összeállításban. Célja és feladata, hogy a felnővekvőket felkészítse az igazi repertoárral, a második típusú, klasszikus kánonnal való találkozásra, megfelelő mintákat és értékeket felmutatva nekik.

Mindez akkor válik széles körben elterjedt gyakorlattá, amikor a zenehallgatás technikai lehetőségei, az európai életforma és – részben ezekkel összefüggésben – maga az európai zene gyors és jelentős változásokon megy keresztül. A didaktikus kánon – hasonlóan az iskolai tananyag más műveltségi tartalmaihoz – a 20. században egyre kevésbé képes lépést tartani ezekkel a változásokkal, egyre nő a szakadék közte és a felnővekvők számára létező, elérhető, általuk ismert zenei valóság között. Ebben nemcsak a felgyorsuló változásnak, hanem a zenei világ teljes átstrukturálódásának is szerepe van. Ennek a folyamatnak legfontosabb eleme, mozgatórugója, a zene világának piacosodása, a zene újfajta tárgyasulása és árucikké válása, ami megváltoztatja a zenéhez (nemcsak a populáris, fogyasztói, hanem ugyanúgy a „komoly” zenéhez) való viszonyunkat, választásaink mechanizmusát, befogadói szokásainkat és lehetőségeinket, azokat egyre inkább fogyasztói szokássá formálva. (ADORNO, 1970)

Ez a környezet teremti meg a *kánon negyedik típusát*, amelynek kulcsszereplője a média, amely immár nem értékek, esztétikai szempontok mentén, hanem alapvetően piaci alapon teremti meg, és növeli beláthatatlan mértékben a hallgatott zenék halmazát. Az új kánon jelszava a divat; legyen szó tűnékeny zenei jelenségekről vagy veretes klasszikusokról, a piacon a tömegek választása diktál, kap fel tizenöt perces sikereket, és ignorál olyan értékeket, amelyeket a korábbi kánonok örökérvényűnek minősítettek.

Félelmetes belegondolni, hogy a hagyományos közösség megszámlálható közös énekétől milyen tempóban jutottunk el a „világfalu” interneten elérhető felmérhetetlen kínálatáig. Olyan ez a hagyományosan szocializálódott közönség számára, mint amikor egy elzárt kis faluból a metropoliszba érkezik valaki, és meg kell próbálnia a mikrovilág tapasztalatai alapján eligazodni a beláthatatlan komplexitású, ismeretlen és kiterjedt világban. *A helyismeret helyett a tájékozódás képessége kerül előtérbe*, ami a zenére vonatkoztatva azt jelenti, hogy tisztában kell lenni a jelenség összetettségével, sokféleségével, a kínálattal, és képesnek kell lenni választani, felismerni saját szükségleteinket, megérteni a bennünket érő hatásokat, felkutatni és megválogatni a forrásokat.

Az előbb megfogalmazottak azt sugallják, hogy létezik egy ötödik típusú kánon is: amely mindenkinek a sajátja. A belső kánon képződésére meghatározó hatást gyakorol a külvilág, a befogadó aktuális kognitív és affektív jellemzői, és egy

nagyon egyszerű jelenség: az ismétlés és a hallási megszokottság szerepe, az a tény, hogy azt a zenét hallgatjuk szívesen, amelyet már ismerünk, amelyhez kötődünk. E hatások révén alakul ki a kultúra individualizált konstrukciója, amelyet Csányi Vilmos egyszemélyes kultúrájának nevez:

„Bizonyos értelemben személyes előnnyé formálható a kultúra konstrukciójának individualizációja. Ezen azt a folyamatot értem, hogy a társadalom által kínált kulturális zagyvalékból csupán egyéni, lokális szelekció révén lehetséges egy belülről értelmesnek tűnő, összehangolt, harmonikus kultúrát kialakítani. Az egytagú csoport kialakíthat egy különleges, csak általa képviselt kultúrát, amelynek belső szépségeit, harmóniáját, értelmezhető komponenseit kizárólag ő maga, a hagyományok korlátozó hatása nélkül alakíthatja ki.” (CSÁNYI, 2002. 771. o.)

Ugyanezt másképpen fogalmazza meg TRENCSENYI László (2013), a művészetpedagógiára vonatkoztatva. Szerinte tudomásul kell venni, hogy nincsen egy, mindenki számára iránymutató kánon, hanem sok egymás mellett létező kánon van, ahol végül is feloldódik, értelmét veszti a kánon fogalma; saját megfogalmazásában, a modern művészetpedagógiára a *kánontalanság* jellemző.

Onnan indultunk el, hogy zene az, amit zeneként hallgatunk. Iskolai tanulókkal végzett kutatások is bizonyítják, hogy a fiatalok rengeteg zenét hallgatnak, és az is kiderül, mennyire személyre szabott az a repertoár, amelyből válogatnak, mennyire nem lehet egységesnek tekinteni még egy osztályon belül sem a zenei orientációt. Egy dolog azonban biztosan látszik: a gyerekek saját „kánonjai”, vagyis azok a zenék, amelyeket ők maguk hallgatnak, nagyon távol állnak az iskolai kánontól.

Hivatkozások

- ADORNO, Theodor W. (1970): *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BARA Katalin és CSUTAK Judit (2006): Történetiség: hagyomány, kulturális emlékezet. In: *Korunk*. 17. évf. 5. sz., 104-108.
- BARTÓK Béla (1974): Népzene és a szomszéd népek zenéje. In: *Bartók Breviárium*. Zeneműkiadó, Budapest.
- BERNSTEIN, Leonard (1976): *A muzsika öröme*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- COOK, Nicholas (2000): *Music – A Very Short Introduction*. Oxford University Press.
- CSÁNYI Vilmos (2002): Az egyszemélyes csoportok és a globalizáció. In: *Magyar Tudomány*. 47. (108.) évf. 6. sz., 762-774.
- DAHLHAUS, Carl – EGGBRECHT, Hans Heinrich (2004): *Mi a zene?* Osiris Kiadó, Budapest.
- FURTWÄNGLER, Wilhelm (1962): A zenész és közönsége. In: *Parlando*. 5. évf. 2. sz.

- GÖNCZY László (2009): Kodály-koncepció: A megértés és alkalmazás nehézségei In: *Magyar Pedagógia*. 109. évf. 2. sz.
- JORGENSEN, Estelle R. (2003): *Transforming Music Education*. Indiana University Press, Bloomington.
- KELLY, Steven N.– VAN WEELDEN, Kimberly (2004): Connecting Meaningful Music and Experiences in a Multicultural, Multimusical Classroom. In: *Music Educators Journal*. 90. évf. 3. sz. 35-39.
- LISSA, Zofia (1993): *Zene és csend*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- MARÓTHY János (1980): *Zene és ember*. Zeneműkiadó, Budapest.
- PERNYE András (1974): *Előadóművészet és zenei köznyelv*. Zeneműkiadó, Budapest.
- PLATÓN (1989): *Az állam*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- POSZLER György (1980): *Katarzis és kultúra*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SZABOLCSI Bence (1964): *A művész és közönsége*. Zeneműkiadó, Budapest.
- SZABOLCSI Bence (1968): *A zenei köznyelv problémái. A romantika felbomlása*. Akadémiai Kiadó Budapest.
- TRENCSENYI László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport, Budapest-Szekszárd.
- TURMEZEYNÉ Heller Erika – BALOGH László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör, Debrecen.
- VÁLYI Gábor (2005): A rögzített zene kritikai kutatása. In: *Replika*. 49-50. sz. 2-19.
- VEDRES Csaba (2006): *Mi az, hogy könnyűzene?* Kairosz Kiadó, Budapest.
- VITÁNYI Iván (1969): *A zene lélektana*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- ZRINSZKY László (2006): *Neveléstudomány*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

- 1 A cikket Trencsényi László témavezetői támogatásával írt, 2016. június 30-án megvédett, doktori disszertációm (Körmendy Zsolt: *Koncertpedagógia, a befogadóvá nevelés alternatív útja*) részleteiből állítottam össze.

Géczi-Laskai Judit

Tatuálás

A tanítvány azt tanulta, hogy úgy kezdjen neki egy komoly munkának, hogy mindenekelőtt alaposan tájékozódik a szakirodalmakból. Az egyik könyvesboltban a középkorú eladónő csodálkozva kérdezett vissza kérésemet hallva, hogy a tetoválások történetéről, hagyományairól, szimbólumairól, készítésének okairól szeretnék olvasni – szóval szeretném sokkal jobban megismerni, mint amennyit a bőrfelszínen megjelenő minták engedik. Éreztem az eladónő fürkésző tekintetét. Vajon hol lehet testjel ezen a nőn...(is)? Nem tudom, ki hogy van vele, de ha egy téma elkezd foglalkoztatni, akkor lépten-nyomon belebotlok, mindenhol szemembe ötlük... Persze, most, hogy nyár van a tetoválások kommunikációs értéke is nagyobb, hiszen a pörébb viselet jobban láttatni engedi azokat...

Eredetileg két közeli olvasmányélmény inspirálta a témát. Az egyik egy megyei napilap cikke volt, ami egy kisfiúról szólt, akit annak ellenére, hogy már szobatiszta és viszonylag rendezetten eszik, mégis napjában többször le kell csutakolni. A mosdatásnak pedig az az oka, hogy rendszeresen összefirkálja a testét filctollal. *„A szivárvány minden színét használja a kölök, így aztán alkalmanként úgy fest, mint egy két lábon járó kifestő. Z. persze ennek nincs tudatában, saját megítélése szerint komoly művészeti értékkel bírnak a skiccei.”* A legelső gyerek- és csillámtetkóval két unokanővére ismertette meg az óvodást, aki a videómegosztón(!) fejlesztette tovább tudását a lemoshatatlan tetoválásról. *„Apa, az igazi tetkót tűvel csinálják, amit belemártanak a festékbe és beszúrnak a bőröd alá – oktatta apját a kiscsoportos, aki egyébként mostanában úton-útfélen leszólítja az embereket, persze, csak azokat, akiknek tetoválása van.”* A kisfiú folyamatosan alkot, egyre szakavatottabb, az apjának tervezett motívumot például már az „igazi” tetkó-szalonsban „varrta fel” az ötujjas téli kesztyűben, kézi permetezővel való fertőtlenítés után, hogy a higiéniai szabályokat el ne vétse, amit némi bátorítás követett: *„Most maradj nyugodtan, kicsit fájni fog, de ki lehet bírni.”* Amikor kérdőre vonta az apját, hogy miért nincs igazi tetkója, határozottan állást foglalt: *„Nem apa. Rosszul tudod. Az nem butaság. Az vagányság. Ha majd nagyfiú leszek, én is vagány leszek és akkor nekem is lesz igazi tetkóm.”* (PÁSZTOR, 2016)

A másik élmény a tetováltatók szociokulturális közegét jellemezi. Azt gondolnánk, hogy „csak az a bizonyos réteg”¹ tetováltat, pedig a tetovált politikusok, üzletemberek, orvosok, bankárok is egyre többen vannak. *„Hihetnének, hogy ők szerényebb, kisebb motívumot választanak, de ez sem így van!”* – meséli egy nívós budapesti szalon vezetője. *„Tetováltan is ugyanaz az ember persze, mint bárki más, nem szeretem, ha párhuzamot vonnak a tetovált és nem tetovált emberek között, ettől*

ugyanis senki nem lesz más, több vagy kevesebb. Annyira kitágult a tetováltak köre, hogy már nem beszélhetünk szubkultúráról.” (SINGER, 2009. 40-41. o.)

A tetoválással foglalkozó, közelmúltban írt szakdolgozatok nagyrészt a tetoválás iránti igényt, annak hátterét, kialakulását, létrejöttének jogosultságát kutatják (NAGY, 2014), illetve felmerült az is, hogy a tetoválásnak mint új vizuális kifejezőeszköznek is helyet kell szorítani az oktatásban is. (CSAJÁGHY, 2013) A téma tehát jóval többet ér holmi előítéletes megközelítésnél; egyértelműen realizálódni látszik, hogy a tetoválás kérdése az oktatásban elkerülhetetlen.

A szubjektív bevezetőt kövesse a téma pszichológiai, társadalomtudományi, és természetesen a neveléseméleti megközelítése!

Egy 2012-ben megjelent művészetfilozófiai írás szerint a kortárs tetoválás ikonográfiája és ideológiájának újradefiniálásával merész diskurzust hozott létre, a szépművészetek (fine arts) egyike lett. Technikája már nem burkolózik a megbélyegzettek homályába, hanem egyre nagyobb horderejű. (SOLYMOSI, 1987)

Egyértelmű, hogy a testmódosító szokás a nyugati társadalmakban és hazánkban is egyre nagyobb népszerűségnek örvend, amiről néhány kutatás² is szól. A tetoválás teret kap a médiában is; szaklapok, ismeretterjesztő sorozatok (például a Miami Ink, German Ink), és az internetes közösségi oldalak foglalkoznak a témával. Amerikában Testmódosító Egyház, hazánkban a Magyar Tetoválók Szövetsége alakult meg.³ Ennek ellenére a szakirodalom csekély, a nemzetközi írások is leginkább a tetováltatók motivációját és személyiségvonásait taglalják, míg a hazai kutatások leginkább a szimbolikával foglalkoznak.

A tetovál(ás) szó jelentése: ábrák, jelek a bőrön hegekkel, vagy tűszúrásokba dörzsölt festékekkel való rögzítése. A testmódosítás a test – különböző eljárásokkal történő – esztétikai, és más motivációtól vezérelt, szándékos megváltoztatása (például a bőr megvágása, égetése, a szemgolyó megfestése, fülporc eltávolítása, implantátumok, piercingek beültetése a bőr alá). (FEATHERSTONE, 1999; ATKINSON, 2004)

Bodrogi Tibor etnológus – a nemzetközi megállapodáshoz igazodva – az angol tatov, majd tattoo szó eredetét James Cooknak tulajdonítja, aki 1769-ben óceániai, Tahitiben tett útja során figyelt fel arra a törzsi szokásra, amely a bottal való ütögetés „ta-tau, vagy tat-tat-tat,” a tetoválási eljárás apró ütéseinek hangeffektjéből, a XVIII. században a tattaow/tattoo írásmóddal a tatuálás szó fonetikáját próbálta visszaadni. A Cookot követő utak tengerészei terjesztették el Európában mind a szó használatát, mind a tetoválás gyakorlatát. Az angolosított kiejtés végül a *tattoo* írásbeli formában állapodott meg. (BODROGI, 1987)

A testdíszítések két alapvető csoportja közötti különbség alapja az időtállóság; eszerint eltávolítható (mozgatható) és maradandó (meg nem változtatható) jelölések léteznek.

Az eltávolítható testdíszítés letörölhető, kivehető, alakítható, lecserélhető és újraalkotható. Ide tartozik a ruházat, a testékszerek, az arc- és testfestés, a hajviselet és a szőrzet.

A nem mozgatható eljárások a testen végleges módosulásokat idéznek elő, ide sorolandók a különböző testtorzítások és a testmódosítások. A technikái között hagyományosak és modernnek egyaránt jellemzőek, utóbbiak a pont-, a heg-, a varrásos és a kozmetikai tetoválás. A pontozó tetoválás során egy hegyes tárgy segítségével eltávolíthatatlan festékanyagot juttatnak a bőr felhám rétegébe.⁴ A hegyes tárgy lehet cápafog, tüske, csont, fa, elektromos gép tűje, a festőanyag pedig lehet növényi alapú (például termés elégetéséből) vagy készülhet faszénből, puskaporból, illetve vegyi anyagokból.

A hegtetoválásnál a bőrt éles tárggyal felkarcolják, a sebekbe hamut, agyagot, faszénen dörzsölnék, vagy maró folyadékkal kezelik, és ezt az eljárást addig ismétlik, míg kiemelkedő hegek nem keletkeznek. Ehhez a tetoválási módhoz tartozik az az eljárás is, amikor a díszhegeket ráégetik a bőrre. A hegtetoválás elsősorban Afrikában és az óceániai térség sötét bőrű csoportjainál terjedt el.

A tetoválás ritka formája az úgynevezett varrásos tetoválás, amikor vékony, korommal átítatott fonalat húznak a bőr alá. Főleg Szibériában volt ismeretes, innen terjedt el az eszkimókhoz, illetve az északnyugat-amerikai partvidék indián törzseire.

Korunk jellemzője a kozmetikai tetoválás (például szemháj, szemöldök, szájkontúr), amelynek lényege, hogy a festéket nem juttatják olyan mélyre a bőrben, így az hámosodással fokozatosan, körülbelül két év alatt kikopik.

A megfelelő tetoválási technika kiválasztásában szerepet játszhat a bőrszín, mivel különbség figyelhető meg a színek kirajzolódásában, illetve a hegesedésben. A világos bőrűek között a pontozó és a varrásos tetoválás a jellemző, míg a sötét bőrű népeknél a hegtetoválás a legelterjedtebb. (BODROGI, 1987; FISHER, 2002)

A tetoválás pontos eredetét és történetét visszakövetni szinte lehetetlen. Gyakorlata a különböző kultúrákban párhuzamosan jelenhetett meg, és feltételezhetően már az archaikus időkben kezdődött. A kultúra kezdeti fokán álló őskori törzsi népeknél a testjelek egyszerre több funkciót is betöltöttek. Mágikus céllal a jelbe foglalt erőt vihette át a jelet hordozóra, aki így a bőrén viselt valamely isten, személy vagy állat hasonmásává válhatott. A tetoválás közben átélt fájdalom megkönnyítette a misztikus világgal való kapcsolatteremtést, a test felületén viselt ábra jelezte a törzshöz tartozást, a társadalmi rangot és tisztséget, illetve a test esztétikai díszítését is szolgálta. Az eredményes vadászat érdekében készített test- és arcfestések a szerencsehozatal és a bátorság jelei voltak, túlvilági támogatás és segítség abban, hogy beolvadjanak a természetbe, vagy éppen megijesszék a vadat a kinézetükkel. A testfestéséhez a szükséges festékanyagot a növények, a sár, valamint az emberi és állati vér szolgáltatták. Az egyedi rítusok és jelek által a törzs jól

megkülönböztethetővé vált, mind egyéni, mind közösségi szinten, ez az identitás kialakulását is segítette. (BRADY, 1993)

Az őskőkori tetoválást bizonyítja Ötzi, az Alpokban talált, a hideg által konzervált 5000 éves ősember, akinek testén számtalan testjelet fedeztek fel, de az ismeretebb Willendorfi Vénusz termékenységszobor felülete is erre enged következtetni. (ZOLNAY, 2001)

Az öt földrész eltérő kultúráiban a tetoválás különféle célokat szolgált. Hagyománya a predinasztikus Egyiptomból eredeztethető, de jelentős kultusza volt a „civilizált világtól” távol eső közösségek gazdagon ritualizált világában – Ázsiában, Polinéziában, Mikronéziában, Melanéziában, Indonéziában és Japánban is. Az egyiptomi Luxor közelében lévő Deir el-Bahariban a kutatók női múmiák megszáradt bőrén találtak hennafestésre utaló jeleket és anyagmaradványokat. Pontokból és vonalakból álló geometriai mintázatokra leltek például II. Ramszesz fáraó feleségén, de Amunet (aki magas rangú papnő és királyi ágyas volt, ami címet és nem kétes erkölcsöt jelentett) és Bész (a vajúdo nők védője) istenségeken is. Az egyiptológusok szerint a tetoválásnak varázsereje és védelmező szerepe volt, illetve azt feltételezik, hogy a bemetszések azzal a céllal születtek, hogy a lélek kiszabadulhasson a testből, valamint hogy az élők a testjeleken keresztül összeköttetésbe kerülhessenek a szellemükkel. A testdekorálás e transzcendens kérdése azért is vitatható, mert a temetési szertartás a következő életbe történő végső átkelést hivatott megkönnyíteni és nem a visszatérésre szolgált. A testfestés mellett az egyiptomiak a külső megjelenésnek is nagy jelentőséget tulajdonítottak: ápolták testüket, ékszerrel, fejdísszel és arcfestéssel alakították megjelenésüket. Kleopátra, színes és fekete festékekkel a szemét és szemöldökét egyaránt kihangsúlyozta, parókát és feltűnő ékszereket viselt, testét pedig – a monda szerint – „tejben-vajban fürösztötte.”

A tetoválás az ókori görögöknél is megjelent, feltehetően eleinte az arisztokraták privilégiumaként, majd a nomád népek támadásai következtében a testjeleket a barbárok szokásának titulálták és csak rabszolgáikat és a bűnözőket látták el a megkülönböztető jellel. Ezt a szokást követték az ókori rómaiak is. Galénosz római orvos feljegyezte, hogyan távolította el egy felszabadított gladiátor tetoválását. A római diadalmeneteken a császár látható testrészeit, arcát, kezét – a halhatatlan istenek és az örök élet piros színére – festették, a bizánci császárok és házuk tagjai pedig a hajukat, szakállukat arannyal hintették be.

Római korból származó feljegyzések maradtak fent az asszírok, agathurzék, skótok tetoválásairól is. (VÁRKONYI, 2004) Az Ószövetség, Mózes III. könyvében (Lévíták könyve) kifejezetten a tetoválás ellen szól: „*Ne vagdaljátok be testeteket halottért, és ne végezzetek magatokon tetoválást. Én vagyok az Úr!*” (3Móz – Lev 19:28, idézi ZIOB, 2004). A monoteista vallások tiltása szerint az emberi lény Isten teremtménye, akin semmilyen változtatás nem megengedett. (HODOVÁN, 2013; ROSTA-RÁBAI, 2007)

A polinéz tetoválást nyugati hajósok fedezték fel a XVI. században, Hawaii, Marquises, Új-Zéland, Szamoa és Tahiti szigeteken. Az ott élő emberek testén egyedi mintázatú törzsi tetoválások voltak, amelyek azonosítóként is szolgáltak (például a szerződéseket az arcukat díszítő mintával írták alá), a formájuk és az elhelyezésük alapján is információt nyújtottak a viselőjéről. Ezek utalhattak valamilyen szertartásra, jelenthették a társadalmi rangot (származás, sikerek, születési hely), a felnőtté válás kezdetét, de használhatták díszítőelemként vagy az ellenség elijesztésére is. Az eljárás során egy fésűszerű csonteszközt hígított faszénbe mártottak és a hozzáillesztett farúdra mért ütésekkel lyukasztották át a bőrt, így mélyebb rétegeket is elértek.

Indonézia szigetein (Bali, Borneó) élők hasonló törzsi tetoválásokat viseltek, mint a polinézek, de az ő rajzaikon a vallásos művészet is megjelent. A tetoválás az ember lelkével állt kapcsolatban és szorosan összefüggött a skalpvadászattal.

A tetoválás hagyománya mélyen gyökerezett az azték társadalomban is, ahol karcolással végezték és szénnel festették a bőrbe az istenek attribútumait. Később, amikor a spanyol a hódítók átvették az uralmat, büntetés járt azoknak, akik vallási okokból, titokban tetováltatták magukat.

A kutatók az Inka birodalom területén, a letelepedésük előtti korból olyan tetovált múmiákra bukkantak, akik mellett a tetoválásnál használatos szűrő eszköz volt. Míg a királyaik nem tetováltatták magukat, mert úgy vélték, hogy a napisten már eleve tökéletes testtel áldotta meg őket, addig a nép a vallási, beavatási és díszítési tetováló hagyományokkal szervesen együtt élt.

A kelták az indigócserje ágaival ejtettek szúrásokat a bőrön és így készítettek kék színű tetoválást, amely az egyik jellegzetes ismertetőjelük volt. Jelmépeik az életutakról meséltek, illetve az ellenséggel szembeni védelmet is szolgálták a teljes testtetoválásaik.

A japán szigetcsoport ainuk őslakosai előszeretettel viseltek tetoválást, ami később a gésák és a császárok között is népszerűvé vált. A XVI-XX. század között a japán társadalmi vezetők tiltották a barbárságnak minősített tetoválást, viszont a törvényen kívülállók (tolvajok, bebörtönzött bűnözők) ezzel bélyegezték meg. A jakuzák, akik a maffia tagjainak számítottak, a ruha alá rejtett színes testdíszekkel (szamurájok, virágok, sárkányok, koi pontyok és keleti legendák hősei) a társadalom szemében a tetoválás és a bűnözés közötti kapcsolat hírnökeinek számítottak. Míg a XX. sz. elején a tetováláshoz használt rajzokat és mintákat elégették, a második világháború után, a nemzetközi kapcsolatoknak köszönhetően, a tetoválás legalizálódott. Napjainkban, az országban és azon kívül is, az eljárást és a motívumokat is nagy elismerés övezi. (BODROGI, 1987)

A modern európai tetoválás története James Cook nevéhez, illetve a XVIII. századi hódításokhoz és a megnövekvő emberforgalomhoz kötődik. Európában eleinte (Kínához és Japánhoz hasonlóan) a barbár tettek elkövetőit bélyegezték meg tetoválással.

Hazánkban Szt. István és Könyves Kálmán idejében bevett eljárás volt a boszorkányok bőrének megégetése (KOVÁCS, 1987); „[...] ha másod ízben találtatik azon vétekben – a *templom kulcsával keresztforma bélyeg süttetvén mellére, homlokára, és a válla közé, és így menjen haza.*” (SZENTI-BICSÉRDY, 1998. 23. o.)

Míg a reneszánsz korszakban kitágította a világméretű, a keresztény misszionáriusok barbárnak és Istentől távoli, ezért tiltott dolognak tartották a tetoválást. A rab-szolgaként elhurcolt bennszülöttekre azonban rásütötték a tulajdonosának nevét, egyáltalán nem törődve az amúgy dicsőített harmonikus testképpel. Sőt a felfedező tengerészek egyenesen a „kikötői tetoválás” népszerűsítőivé váltak, testükre a törzsi és a keresztény motívumok ötvözte került (VAN DINTER, 2005).

Az első magyar, tetoválásról szóló feljegyzés 1796-ból származik. Benkő Ferenc nagyenyedi tanár idézi a totue-t, később Horváth Zsigmond evangélikus lelkész amerikai útja után, 1813-ban használta a szót, *tátoviroz* alakban. A Magyar Nyelvőr 1872-es beszámolója szerint a tetoválás mint eljárás előbb ismert volt, mint maga a kifejezés. A tetovál alak első ízben Bródy Sándornál fordul elő 1886-ban. (BALÁZS, 1994)

A különböző európai társadalmi rétegek között rohamosan terjedő művelet – a tetováltatás – motivációja eltérő volt, például az arisztokraták inkább „divatból” tetováltattak. A legrégebbi magyar történeti adat Németh László leírásából származik, mely szerint gróf Széchenyi István is rendelkezett tetoválással. Karján egy szívet viselt, amelyben a Selina név volt látható. (KOVÁCS, 1987) VII. Eduard walesi herceg, Ferenc Ferdinánd és Erzsébet királyné is viselt testjeleket (Sziszi egy görögországi nyaralás után a horgony szimbólumát viselte a bal vállán a remény jelképeként) (HESSELT VAN DINTER, 2005). Gróf Károlyi Mihály egy híres családi tör „ora et semper” jelmondatát⁵ viselte karján.

A hazai kisiparosok (pékek, esztergályosok, kocsisok, kőművesek, fűrészmesterek, bányászok, cipészek, mészárosok) tetoválásaikkal az összetartozásukat, foglalkozásukat szimbolizálták, a sajátos motívumokon a szakma eszközei és termékei voltak (például a bányászok két, keresztbe tett kalapácsa, bányáslámpa, vagy a „Jó szerencsét!” köszöntés).

A háborúban szolgáló katonák fegyvernemmel, királyokkal, hadvezérekkel, zászlókkal, címerekkel, hadszínterekkel és a vércsoportjukkal jelölték magukat. A kisiparosok és a katonák testjelei, a személyes információk által identifikációs szerepet tölthettek be. A szegényebb, alsóbb rétegek, illetve a tengerészek, prostituáltak, az ipari forradalom hatására megváltozott életkörülményekre, a városiasodás negatív hatásaira a tetoválást leginkább az önértelmezéssel magyarázták. (CAPLAN, 2000)

A XIX. sz. végi társadalomkutatások az „alvilág” és börtönviseltek gazdag szimbólumvilágát megfigyelve arra a megállapításra jutottak, hogy a törzsi népekhez hasonlóan az egyes bűnelkövető csoportok is sajátos mintavilággal rendelkeznek, amely az összetartozásukat fejezte ki. A börtönökben a rabokra tetovált sorszám mellett olyan sajátos jelek kerültek a csuklóra, ujjakra, arcra, amelyeket csak a

viselőik ismertek, ezzel jobban növelték a titokzatosságot. (KOVÁCS, 1989)

Később, a XX. sz. elejére csak az alvilág és a katonaság (például a náci SS-harcosok karjukra tetovált „csodatévő jel”) zárt csoportjaiban maradt meg a funkcionális mintázás szokása, a börtönökben és a haláltáborokban pedig a nyilvántartási és stigma funkciót töltött be a kényszerítettetoválás, amely egy életre megbélyegezte viselőjét, mert a test torzításai az ember személyiségét is deformálták, ami az állatok billogjához volt hasonló. (ERŐS, 2001)

Egy 1932-es tanulmány szerint a tetoválás az alacsonyabb néposztály fiaira, a hajósokra és katonákra jellemző, de legfőképpen a bűnözők soraiban látható, akiknél a tetoválás, az egyéniség része. (BIBÓ, 1932) A minták (kard, puska, sisak, lófej, harctér neve és ideje, történelmi személyek arcképe és a magyar címer) a ruha által takarható helyeken voltak.

Az úgynevezett orosz alvilági „beszélő tetoválás” a bűnöző életútját és bűnelkövetéseit jelzi az értő olvasó számára, de a kegyetlen lágerviszonyok jelzései a túlélés eszközei is lehetnek.⁶ A Természettudományi Közlöny 1957-es cikkében arról számolt be, hogy az orvosok a munkaalkalmassági vizsgálatok során minden tizedik személyen találtak testjelzéseket (amelyek többsége pedig nem lágertetoválás volt). (KOVÁCS, 1989)

„Szívesnek” (vagy *kiverett, tüdzött, cifrázott*) nevezte a tetoválást a magyar népi kultúra, amelyről egy, az 1980-as évek közepén végzett kutatás megerősítette, hogy hazánkban a parasztság körében a tetoválásnak kultusza volt. A dél-magyarországi településeken (Nagybaracska, Baja, Bácsbokod, Bátmonostor, Szeremle és Hercegszántó környékén) elterjedt öntetoválásokkal (csillagos végű görög keresztet a vallásosság kifejezésére, saját név, vagy a szeretett férfi monogramja) olyan parasztasszonyok éltek, akik tinta és varrótű segítségével a testükre 14-16 éves korukban készítették a jeleket, rendszerint a bal kezükre és a lábukra. (BALÁZS, 1988)

Az 1950-es években kezdett el tömegessé válni a tetoválás jelensége, ami leginkább a (szélső)baloldali ellenkultúra képviselőire volt jellemző.

Az 1960-as években – annak ellenére, hogy a társadalmak nagy része és a szakemberek is egészségtelennek tartották és nemkívánatos személyekkel kötötték össze – nyugaton a tetoválást művészetként kezdték el kezelni, és főleg a fiatalok példaképei, a rocksztárok, híres atléták révén kibillant a tetoválás konzervatív megítélése. De még egy 1987-es kijelentés is a munkakerülő „csőcselék devianciájának.” (SOLYMOSI, 1987. 62. o.) minősítette a testfestést. Igaz, a 90-es évekig a testmódosítás inkább a szubkultúrák provokatív maradványának minősült, napjainkban egyre intenzívebben terjed. (KOVÁCS, 1987)

A tetoválás egyetemes és hazai történelmét bővebb spektrumában feltárni itt lehetetlen, viszont az archaikus időktől napjainkig tartó, különféle népek és szokások vázlatos áttekintése után érdemes összegezni a tetoválás kezdetének, fejlődésének legfőbb sajátosságait.

A szimbólumok kezdetben harcosok, hívők, gengszterek, papok, királyi méltóságok testét díszítették. A XX. század beköszöntével és az ezzel járó mélyreható társadalmi változásokkal, a szalonokkal és tetoválógéppel⁷ együtt kezdett fokozatosan és megállíthatatlanul terjedni, mert a demokrácia – mint a szabad választás lehetősége – kimentette a tetoválást a megvetés fogságából. Bár a Biblia és a Korán vallásos teóriái kifejezetten tiltották a test megjelölését, a világ minden táján – fajtól, foglalkozástól, kortól, nemtől, ideológiától, etnikumtól és társadalmi-gazdasági hovatartozástól függetlenül – kipróbálták. Az elfogadás, a tolerancia kezdetben más volt a nyugati országokban, és más a szocialista blokkon belül, de mára már általánosan a városi szubkultúrák szerves része lett, az emberek milliói találnak jó okot arra, hogy bőrüket egy vagy több mintával, látható vagy láthatatlan helyen örökre megjelöljék. A tetoválás lázadással vagy büntetéssel történő azonosítása lassan feladásba merül, és napjainkban már inkább „csak” testdíszítésként tartják számon. A szalonokban egyre jobb minőségű festékek, gépek és eljárások, egyre igényesebb minták vonzzák a testüket kidekorálni vágyó közönséget. A tetoválás technikája gyors fejlődése tükrében pedig biztos jövőre számíthat, mert fontos ismérve, hogy az adott pillanat lényegét a múlt idő ellenében örökítse meg. Ezért munkál a jelhagyás ösztöne már a gyermekek első rajzaiban, mint Z-ben is...

Míg a tetoválás az archaikus időkben normatartó viselkedést jelentett, később inkább rendhagyónak számított, napjainkra pedig a deviancia⁸ és a művészet határmezsgyéjén táncol, vagy akár a diszkrimináció aktuális forrása lett.

De jelenthet-e a tetovált motívum a látványon kívül mást is? Vajon miért teszik ki az emberek magukat ennek a csepplet sem fájdalommentes procedúrának, vagyis mire szolgál ez a fajta testdíszítés, a saját test festővászonként való használata?

Miközben „a testünk a szentélyünk” – tartja a mondás –, a tetoválás által a bőrét kivarrató személy a „legszemélyesebb tárgyát használja fel díszítésre, jelölésre” (SOLYMOSI, 1987. 61. o.), vagyis a szubjektum válik egy felirat vagy kép tárgyává, az alany lesz a műalkotás objektuma.

Tetoválások az egész bőrfelületen, minden testtáján elképzelhetők. A leggyakoribb csoportosításuk: ornamentikus, szimbolikus, foglalkozást jelölő, vallási, nemzeti, politikai, szerelmi, erotikus, színház-varieté-cirkusz világa, romantikus, szentimentális, egzotikus, katonai, antiszociális, obszcén, jelenkori ideálok, közlések, galérii jegyek stb. motívuma. (BALÁZS, 1988) Ezeknek az egyéni vagy egyéniségre törekvő dekorációknak különböző indítékai lehetnek: az elrejtőzés, a beavatás, a vallási elkötelezettség, a különleges erők birtoklása, gyógyászati célok, az ellenfél sokkoló elrettentése, a tiltakozás extrém ereje, a meggyőződés kifejezése, a bőr mint reklámfelület kihasználása és a szexuális figyelem felkeltése. Az okok között kiemelkedő a szexualitás szerepe; a vágy tárgyának meghódítása, birtoklásának jelzése, a férfierő demonstrálása, az exhibicionizmus és a nárcizmus, a bevarrás okozta fájdalom szado-mazochista élvezete és a fetisizmus, valamint a szerelmi szentimentalizmus. (BENKŐ, 2016)

Korábban a nyugati társadalom vagy közvélemény a tetoválást elsősorban az alacsony szociokulturális státuszú bűnözőkkel, tengerészekkel, prostituáltakkal, katonákkal, kalandorokkal, és perverzekkel hozta összefüggésbe, míg a testjelek az excentrikus arisztokraták és művészek körében is fellelhetők voltak. Napjainkban e szokás már egyáltalán nem kötődik egy bizonyos társadalmi csoporthoz, a tetoválásokat bárki viselheti.

Egy, a motivációs hátteret fejtegető tanulmány, arról számol be, hogy a megkérdezettek mintegy 42%-át a tetováltatást megelőző félévben átélt életkrízis (például válás, haláleset, munkahely elvesztése, szerelmi csalódás) ösztönözte a készíttetésére. (HODOVÁN, 2016) A motivációs háttér feltérképezése alapján az eredeti testkép-értékelést módosító okok a következők voltak: az egyéniség kihangsúlyozásával az individuum megerősítése; egyes tulajdonságok kiemelésével a másoktól való különbözőség és a különlegesség érzésének megerősítése; az esztétikum, a szépség, illetve a divat motivációja; szimpátia, vagy beilleszkedési szándék egy adott szubkultúrába; a spirituális, kulturális szimbólumok és tradíciók követése; a személyes élmény megörökítése, illetve az ellenállás, a dac, és a függőség is gyakran lehetnek a tetoválás motivációi. A felsoroltak jól differenciálhatók a végzettségek tekintetében: az alacsonyabban kvalifikáltak célja a csoporttagság kifejezése, illetve az esztétikum volt, míg a magasabb végzettségűek az egyéniség kihangsúlyozására, a spirituális-kulturális megjelenítésre törekedtek. A „standard” életpályát egy új típusú, dilemmákkal teli életút kilátása váltotta fel, aminek okai összetettek; a felnőtté válás folyamata mára nem a munkavállalás és a szülőkről való leválás függvénye, kevesebb a házasságkötés és gyakoribb azok felbomlása, átalakult a gyermekvállalás szokása és ideje, és újfajta párkapcsolati formák jelentek meg.

Tovább növelheti a bizonytalanságot a rítusok megszűnése is, – amelyek eredendően az elvárt viselkedés, a társadalmi értékrend mintái voltak – ezek hiánya pedig az identitáskeresést tette labilissá. Némely vélekedés szerint a különböző testmódosítások sajátos választ jelentenek a fiatalok függetlenség-keresésére és az önállóság kifejezésére (MILLNER-EICHOLD, 2001).

A fogyasztói társadalom és a popkultúra jelenségei is erőteljes befolyással bírnak; az árucikké vált emberek kritikáját kifejező divatos, bőrön viselt vonalkódtól és ironikus reklámoktól a sztárok (például focisták) képének kultikus bálványimádásán vagy a tetoválásuk utánzásán, illetve az ebből adódó kompenzációkon át a pusztá utilitarista szórakozásig. (BENKŐ, 2015)

Összességében megállapítható, hogy mára a tetoválás szerepe újragondolandó. Az egyre homogénebbé váló világban a külső, a test „esztétikumának” különlegessége, másoktól eltérővé tétele az önkifejezés egyik fontos módja lett.

Az ősi, közösségi társadalmak és napjaink dinamikus, nyitott társadalmában eltérőek és változékonyak a tetoválást életre hívó szükségletek. Nem mindenhol ugyanazt a funkciót tölti be ez a szokás, illetve megjelenésének intenzitása is eltérő. Nincs

még olyan fogalmi háló, amely a tetoválást egyértelműen el tudja helyezni a társadalmi struktúrákban, továbbá egyetlen tudomány fogalomrendszere sem alkalmas a jelenség globális leírására. A tetoválások életünk összetettségéről mesélnek, azokról a kihívásokról és hierarchiákról, amelyekkel naponta szembesülünk. A test az ember életének egyik legkiemeltebb pontja, az az „abszolút referenciakeret”, mely lehetőséget ad mind a fizikai, mind a szociális térbe való beilleszkedésre, továbbá a megítélés és a viselkedés integrátora. A bőrfelszín az ember testének legszembevetőbb része, így sok esetben magát az embert azonosítjuk vele. (SOLYMOSI, 1987)

Viszont olyan széles rétegeket⁹ érint, hogy nem elégedhetünk meg csak a historikus feltárással, vagy csak a pszichológiai jellemzéssel.

A továbbiakban a tetoválás jelenségével a vizualitás és nevelésmélet szemszögéből szeretnék foglalkozni, mert a motívumok többsége jel (BALÁZS, 1988), és a jelek jelentéssel bírnak.

A tetoválás számos motivációs háttere közül a vizuális nevelés aspektusa válik elsődlegessé, amikor a jelfunkció szerteágazó területein (vallási csoportok, fegyveres testületek, iskolák, deviáns csoportok és különféle szubkultúrák) a hazát, a szeretetet, szerelmet, vallást, érzelmeket kifejező motívumok jelennek meg. Kizárólagos tetoválási cél lehet a test díszítése is, amikor a tetoválás és a piercing a divat kiegészítőjeként funkcionál. Új esztétikai indíték, a természetes, fedetlen test „kulturális testté” változtatása, amely az adott kor szépségideáljának felel meg. (BODROGI, 1987)

Kijelenthetjük, hogy a tetoválás egy látványban erősen domináns, esztétikai módosító folyamat. A választott minta, a saját dizájn, amit viselője „teste vásznán” hord, belső információkat közöl, külsőségek révén mesél viselőjéről.

A vizuális nevelés, a vizuális kommunikáció pedagógiai és terminológiai rendszerének alap gondolata, hogy az ember által létrehozott „látványok” mindig közölnek valamit. Ez a vizuális kommunikáció érintkezés, a társadalmi kontaktusok hálózata, amelyek szocializációs tulajdonságuk révén hozzák létre a társadalmat, amelyhez folyamatosan formálják az embereket is. A képi közlés eszközei a jelek,¹⁰ amelyek látás során hozzák létre a vizuális kommunikációt. (BÁLVÁNYOS és SÁNTA, 1997)

A vizuális jelenségek funkciójuk szerint lehetnek objektívek és szubjektívek. Az objektivitás egyrészt a megfejtő, értelmező egyéni ábrázolást, a látvány utáni tanulmányt jelenti (primer), másrészt a praktikus, informatív, szemléltető, érthető, magyarázó, közérdekű tájékoztató, hiteles és funkcionális ábrázolást (direkt). A szubjektív aspektus lehet egyezményes esztétikai tárgyformálás, környezetalakítás és díszítés, kollektív kifejezés (indirekt), vagy önkifejezés, mint szemléleti tevékenység, individuális kifejezés, képi szuggesztió (személyes) megnyilvánulás. A képi közlések differenciált formái lefedik a társadalmi gyakorlat vizuális kommunikációjának jelenségeit, egyben térképként is szolgálva a gyermeki alkotótevékenység és a befogadás komplex folyamatához.

A vizuális nyelv maga a vizuális kultúra szellemi közege, amely az alkotások, közlések elkészültéhez, megértéséhez járul hozzá. Segítségével ismerik meg a gyerekek a tárgyi és jelentésvilág különféle információit. Szükséges velejárója az anyagi, eszközbeli és technikai feltételrendszer (mint fizikai közeg), amely komplexitásában jeleníti meg a kifejezés/képzőművészet, a kommunikáció, és a tárgy- és környezetkultúra hármasságát.

A tetoválást mint a vizuális kultúra releváns témáját az indirekt közléstípusban a legalkalmasabb feldolgozni, mert tartalmazza a praktikus célú vizuális közléseket, a tárgyalkotó művészeteket, a tárgyak és a környezet díszítését is. A tetoválások értelmezhetőek olyan képi jelekként, szimbólumokként vagy akár művészi alkotásokként, amelyekről megfelelő ismeretanyaggal rendelkezve a gyerekek reálisabban tudnak minősíteni, miközben megismerik a jelen és a múlt vizuális jelenségeit. A téma feldolgozása számos képesség és készség (kreativitás, önismeret, önértékelés, önszabályozás) fejlesztésére is alkalmas.

A komplex vizuális megközelítés olyan sokrétű, hogy mindenképp érdekes és motiváló lehet az emberiség testdíszítési formáinak végigjárásától, a konkrét alkotásokig. A tantárgyi kapcsolódások számos ponton fellelhetők, például történelmi események, a természettudomány földtörténeti korszakai, szokások és régészeti leletek, öltözékek és kultúrák, tárgykultúra és művészeti emlékek megismerése során. A téma a látott vagy megtapasztalt alkotások összehasonlítására, elemzésére, a véleményalkotásra is lehetőséget nyújt.

A tetoválás téma alkalmas a vizuális alapfogalmak (például pont, vonal, forma, tónus, szín), a különböző technikák és művészetek (például montázs, viaszkaré) és művészettörténeti háttér (például egy-egy kultúra kialakulásának története, neves művészek és alkotásaik) megismertetésére. A gyerekek látókörét szélesítve komplexebb gondolkodásra ösztönözhetjük őket, megtanulják kifejezni és ábrázolni a hallott, elképzelt dolgokat, önállóan kitalált gondolataikat különböző technikákkal és eljárásokkal.

A Nemzeti Alaptantervben megjelenő feladattípusok számos lehetőséget adnak a feldolgozásra. Ilyenek a törzsi arcfestés, ékszerek készítése (például csuhéból, gyöngyből, agyagból), ruhafestés (tetoválást imitáló minta), batikolás, kézmotívumok tervezése (viaszkaré és henna), arcmotívumok elképzélése (szendvics-dia). A téma kiállításokon, múzeumokban és egyéb helyeken (például Állatkert) is előfordulhat, ahol a gyerekek közvetlen „testközelből” szerezhetnek élményeket. A távoli és hazai kultúra megismerése, a szimbólumok értelmezése is helyet kaphat a feldolgozásban. Miközben a tetoválás témájának taglalása során a vizuális nevelési ismeretek bővülnek, a testdíszítésekkel kapcsolatos felvilágosítás és megelőzés, mint nevelési cél is óhatatlanul kiemelt hangsúlyt kell, hogy kapjon. A gyerekekkel beszélgetve, képeket megmutatva és információkat nyújtva, érdekes alkotásokat létrehozva remélhetjük, hogy megfontolják a jövőbeni testdíszítésüket is. Persze ezt csak a közvetlen visszajelzések és a közvetett jövőbeli cselekedeteik igazolhatják,

vagy éppen cáfolhatják meg. Hiszen egy testdíszítés megítélése és viselése nem egyszerűen abból áll, hogy tetszik vagy sem...

A néphagyományról, átörökítéséről szóló eddigi írásaim mindig vissza-visszatértek, ahhoz az alapkérdéshez, hogy: „Közvetíthető-e egyáltalán iskolában, iskolai metódusokkal a műveltségnek az az öröksége, amelynek alaptermészete, hogy nem iskolaszerű átadási metódusokkal, hanem a belenevelődéssel hagyományozódik, megannyi olyan tudás és képesség, mely az iskola mai formájától idegen?” (TRENCSÉNYI, 1993. 91. o.)

És íme, a kapcsolódási pontok az új témával társítva: iskolai közvetítés, iskolai metódusok/nem iskolaszerű átadási metódusok, műveltség és örökség, belenevelődéssel hagyományozódás, tudás és képesség, az iskola mai formájától szokatlan jelleg...

„Miközben tudván tudni, létkérdés, hogy ezek a tudások, képességek az iskolában közvetíttessenek, hiszen a családi, kortárs csoporti, lakóközösségi kultúrából lényegében kivesznek.” (TRENCSÉNYI, 1993. 91. o.)

Valóban, ma úgy látom, hogy létkérdés, hogy a tetoválás kérdésköre mint élő és gyarapodó inspiratív vizuális inger, az iskolában is közvetíttessen, mert a családi, kortárs csoporti, közösségi kultúrából nemhogy kiveszett, egyre inkább terjed. A mostani szülői és nagyszülői generációnak a tetoválás még furcsa és idegen lehet, de ha Z., az óvodás és a mai fiatalok lesznek 50-60, sőt -70 évesek, nekik bizonyára már nem lesz az.

Elítélendő? Nem, inkább megismerendő!

Hivatkozások

- ATKINSON, M. (2004): Tattooing and civilizing processes: body modification as self-control. In: *Canadian Review of Sociology*. 41. 2, 125-146.
- BALÁZS Géza (1988): Tetovált szövegek Magyarországon. In: *Magyar nyelv*. 84:(4) pp. 460-470.
- BALÁZS Géza (1994): A tetoválás és a tetovált szövegek magyar néprajzi kutatása. 69–83. In: PETŐFI S. János – BÉKÉSI Imre – VASS László: *Szemiotikai szövegtan* 7. JGyTF Kiadó, Szeged
- BÁLVÁNYOS Huba – SÁNTA László (2000): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció*. Balassi Kiadó
- BIBÓ István (szerk.) (1932): *Népünk és nyelvünk*. Szegedi Alföldkutató Bizottság, Szeged
- BENKŐ Krisztián: A bőr, amelyben élek, In: <http://www.irodalmiszemle.bici.sk/lapszamok/2015/2015-január/2253-benk-krisztian-a-br-amelyben-elek-tanulmany> (letöltés: 2016. 06. 06.)

- BODROGI Tibor (1987): A tetoválás etnológiája (A személyi művészet és műfajai), In: *Forrás*. 3. 110-142.
- BRADY, C. (1993): From Punishment To Expression: A History Of Tattoos In Corrections. In: *Corrections Compendium*. 18. 9,1-5.
- CAPLAN, J. (2000): *Written on the body: the tattoo in European and American history*. Reaction Books Ltd., London
- CSAJÁGHY Laura (2013): *Ami a szívemen, az a bőrömon/Tendencia a tetoválásban*. MOME-Elméleti Intézet/Design- és vizuálművészet-tanár MA, Szakdolgozat
- FALLAH Nóra (2012): A tetováláshalmaz motivációs háttere és személyiségdimenziói. In: KÖRÖSSY Judit – KÖVÁRY Zoltán (szerk.) (2012): *Fiatalok biztonságkeresési stratégiái az információs társadalomban*. Primaware, Szeged
- FEATHERSTONE, M. (1999): Body modification: An introduction. In: *Body és Society*. 5. 1-13.
- FISHER, Jill A. (2002): Tattooing the Body, Marking Culture. In: *Body & Society*. 8. (4).
- HELMAN, C. G. (2000): *Kultúra, egészség és betegség*. Melánia Kiadó, Budapest
- HODOVÁN Zsófia: A tetováltatás motivációs háttere, In: <http://mipszi.hu/cikk/091110-tetovaltatas-motivacios> (letöltés: 2016. 06. 06.)
- HODOVÁN Zsófia (2013): Bőrbe varrt bűnjel – A tetoválás kultúrtörténeti változásai, különös tekintettel a bűnözés és a tetoválás kapcsolatára. In: *Börtönügyi szemle*. 32. évf. 1. sz.
- HOPPÁL Mihály (1987): Test-jelek. In: *Forrás*. 3. 66-69.
- KALDENEKKER M. – PIKÓ Bettina (2005): A „piercing” és a „tattoo” világa – deviancia vagy divat? In: *Társadalomkutatás*. 23. 1, 149-170.
- KOVÁCS Ákos (1987): A (test)művészet örök, avagy; Bevezetjük a tetoválást. In: *Forrás*. 3. 2-26.
- KOVÁCS Ákos – SZTRÉS Erzsébet (1989): *Tetovált Sztálin-Szovjet elitéltek tetoválásai és politikai karikatúrái*. JATE, Szeged
- KOVÁCS Ákos – SZTRÉS Erzsébet (1994): *Az orosz tolvajvilág és művészete*. Pesti Szalon Könyvkiadó
- KÖRÖSSY J. – KÖVÁRY Z.: *Fiatalok biztonságkeresési stratégiái az információs társadalomban*. Primaware, Szeged
- In: http://www.psy.uszeged.hu/psy/attachments/article/620/ebook_0618_2.pdf (letöltés: 2016. 06. 01.)
- Maarten HESSELT VAN DINTER (2005): *The World Of Tattoo: An Illustrated History*. Centraal Boekhuis
- JUHÁSZ József. – SZŐKE István. – O. NAGY Gábor. – KOVALOVSKY Miklós. (szerk.) (1980): *Magyar értelmező kéziszótár* (1980). Akadémiai Kiadó, Budapest
- MILLNER, V. – EICHOLD, B. (2001): Body piercing and tattooing perspectives. In: *Clinical Nursing Research*. 10. 424-441.

- NAGY Alexandra (2014): *Testdíszítések*. Témavezető: Dr. Kardos Mária, ELTE-TÓK, Budapest
- PÁSZTOR András: Apanapló – A tetovált gyerek, In: <http://zaol.hu/borosta/apanaplo-a-tetovalt-gyerek-1768988> (letöltés: 2016. 05. 15.)
- ROSTA Erzsébet – RÁBAI Attila (2007): *Hiedelmek, hagyományok, babonák a világ minden részéről*. Korona Kiadó, Budapest
- SINGER Magdolna (szerk.) (2009): *Lelke rajta*. Jaffa Kiadó, Budapest
- SOLYMOSI Katalin (1987): A tetoválás módoszatai. In: *Forrás*. 1987/3. 62.
- SZENTI Tibor – BICSÉRDY Gyula (1998): *Állatjelölések*. DATE Mezőgazdasági Főiskolai Kar, Hódmezővásárhely
- TRENCSENYI László (1993): A tiszta forrás vize-kóladobozból, In: *Iskolakultúra*. 1993/6.
- VÁRKONYI Nándor (2004): *Az írás és a könyv története*. Széphalom Könyvműhely, Budapest
- WOHLRAB, S. – STAHL, J. – KAPPELER, P. M. (2007): Modifying the body: Motivations for getting tattooed and pierced. In: *Body Image*. 4: 87-95.
- ZOLNAY Vilmos (2001): *A művészetek eredete*. Holnap Kiadó, Budapest

Jegyzetek

- 1 A szerző értelmezésem szerint az iskolázatlanabb, szerényebb intellektussal rendelkezőkre és hátrányos szociokulturális környezetben élőkre gondolt sztereotíp jelzőjével.
- 2 A hazai tetoválás-kutatások úttörője Balázs Géza, aki gyűjtését a Belügyminiisztérium nyilvántartására, a Kalocsai Nevelő Intézet adataira és vidéki útjaira alapozta. (BALÁZS, 1988)
Egy másik aktuálisabb vizsgálatban 144 fő (39 ffi és 32 nő, átlag életkor: 27 év) vett részt, amely a demográfiai adatokat, a káros szenvedélyek mibenlétét és a személyiség öt alapidimenzióját mérte fel. Összességében a tetoválás nem tekinthető sporadikus jelenségnek, az alacsonyabb szocio-ökonómiai státusz lehet oka a tetováláshalmaznak. Az eredmények nem támasztották alá a káros szenvedélyek fogyasztására, alacsonyabb énkép, testkép megítélésre vonatkozó előfeltevéseket. A magyarok motivációja az ego-kifejezés és az önérvényesítés, míg az esztétikai, illetve identifikációs szükséglet kevésbé jellemző. A tetoválás önkifejező motivációja a modern, uniformizálódó világ identitáskrizise. (FALLAH, 2012)
- 3 Lásd például a http://tetovalas.lap.hu/_magyar_tetovalok_szovetsege_altal_nyilvantartott_studio/18395255 8 (letöltés: 2016. 08. 08.)
- 4 Magyar értelmező kéziszótár, 1371.
- 5 A felhám (epidermis) feladata a bőr legfelső védőrétegének fenntartása és a pusztuló szaruréteg folyamatos megújítása.
- 6 „Most és mindörökké!”

- 7 Bővebben KOVÁCS Ákos és SZTRÉZS Erzsébet írásaiban.
- 8 Az első hivatalos tetováló szalont David PURDY nyitotta 1870-ben Angliában, és 1880 körül kifejlesztették New York-ban az első elektromos tetováló gépet. (BODROGI, 1987)
- 9 A deviancia, a társadalomban elfogadott magatartástól eltérő viselkedési forma. Kultúrafüggő jelenség, mert az adott viselkedés bizonyos kultúrákban elfogadott, míg másokban nem. (KALDENEKKER-PIKÓ, 2005)
- 10 A statisztikai adatok szerint minden 4. amerikai lakos rendelkezik tetoválással, illetve a nyugati társadalmak lakosságának 10%-a visel valamilyen testmódosítást (WOHLRAB-STAHLE-RAMMSAYER-KAPPELER, 2007).
- 11 „A jel: objektiváció, amely azért jön létre (bármilyen formában, kombinációban), hogy helyettesítsen. A jel, jelcsoport vagy jelkombináció létezővé, formává lett tartalom, mely olyan létező tartalmat helyettesít, ami önmagával önmagát nem tudja kifejezni (például csoportazonosságunkat címerrel, zászlóval, jelvénnel stb. fejezzük ki). A jelanyag a jelet adó üzenete. Tehát a kommunikáció alapstruktúrája: adóból, vevőből és a köztük lévő üzenetből áll.” (BÁLVÁNYOS-SÁNTA, 1997. 31. o.)

Hortoványi Judit

„Kiutat kereső fény” – kamaszrajzok üzenete az 5-szimbólum feladatsorral

Az, hogy egy kisgyermek rajzol, az természetes. Megdicsérjük érte, a rajzait kitesszük a falra, megmutatjuk az ismerősöknek, büszkék vagyunk rá és gyönyörködünk benne. Aztán az évek során valahogy elmarad a rajzolás. Elmarad a dicséret, elmarad az öröm is. Ahogy kamaszodik a gyerek, valahogy úgy érezzük, hogy még a rajzaiból is eltűnik az a régi, kedves báj. És azt gondoljuk, hogy az a nehéz kamaszkor nekünk, felnőtteknek csak az igazán nehéz; ráadásul soha nem is mond nekünk semmit!

Pedig mond! Persze sokszor nem szavakkal, hanem ezer más dologgal mondja el azt, amit érez vagy gondol. Az öltözködésével, a hajviseletével, az ékszereivel, a szobája falán lévő képekkel, a kedvenc tévésorozataival és zenéivel, vagy éppen a rajzain keresztül beszél hozzánk. Csak meg kell látnunk, és meg kell tanulnunk érteni ezeket az üzeneteket.

A kamaszrajzok üzenetéről és a rajzolásban rejlő lehetőségekről szól a tanulmányom.

Kamaszkor és a rajzolás

A kamaszkor persze valóban nem a spontán rajzok születésének az időszaka. A különböző rajzfejlődést leíró modellek megegyeznek abban, hogy a rajzfejlődés hangsúlyát a gyermek-és kisiskolás kor idejére teszik, és ezt a folyamatot a kamaszkorra lezártak tekintik. (bővebben lásd KÁRPÁTI, 2005. 13-23. o.) A lineáris rajzfejlődési modell lényege például a folyamatos technikai fejlődés, vagyis az egyre tökéletesedő valósághű leképezés. A formai megoldások mellett a tartalom másodlagos. Ez a modell a kamaszkort a pszichomotoros fejlődés végpontjaként értelmezte, ahonnan a gyermek a realista ábrázolásban és szabadrajz technikájában tovább fejlődni nem képes. A spirális modellben LÖWENFELD szerint kamaszkori rajzi stílus alakul ki, és ekkor már különválnak az átlagos, az ügyes és a tehetséges rajzoló, mely természetesen szorosan összefügg az oktatással is. Mindenestre ez a modell is megállapítja, hogy kamaszkortól kezdve a legtöbb serdülő számára a rajzolás már nem része a mindennapi életnek. Az U-alakú modell pedig egyenesen azt állapítja meg, hogy a rajzfejlődés mélypontja a kamaszkorra tehető. A GARDNER és WINNER által felállított fejlődési modell szerint a gyermek rajzfejlődése a középső gyermekkortól esztétikai hanyatlásba kezd.

„A rajzolási kedv megtorpanását vagy hanyatlását részben maga az oktatási rendszer, vagy éppen az európai ábrázolási hagyomány, a valósághű ábrázolás ideája idézi elő. A kamasz számára a valósághű ábrázolásra törekvés a legtöbb esetben kudarcélményhez vezet, hiszen folyamatosan szembesül a valóságra sehogyan sem hasonlító munkáival. Ráadásul az elterjedt technikai eszközök ma már mindenki számára lehetővé teszik a valóságról készített képek végtelen sorát bármilyen műkorlátozás nélkül, így igazi célja sincs a szabadkézi rajzolásnak. Ma már viszont az is ismert tény, hogy a rajzi törésnek nevezett folyamat nem a rajzfejlődés spontán velejárója. A kamaszok számára a képi kifejezés adekvát és lényeges kifejezési forma marad, azonban a rajzról más műfajokra, más médiumokra, új kifejezőeszközökre kerül át a hangsúly. Így a képi közlés elsősorban a térben, például a környezetalakításban, tárgyformálásban, vagy a saját test díszítésében és az öltözködésben figyelhető meg, továbbá rendkívül hangsúlyos szerepet kap az alkalmazott grafika, a számítógépes grafika, a fotó és a film.” (KÁRPÁTI, 2005, 28. o.) KÁRPÁTI Andrea felhívja a figyelmet más kultúrák eltérő rajzfejlődésére is, így például az arab világ és Távol-Kelet példájára, ahol a kamasz csak eszközt vált, de nem hagy fel a vizuális közlés formáival.

Vizsgálataim szerint azonban nem csupán más kifejezőeszközök használatán keresztül, hanem a szabadkézi rajzolásban is megmaradhat az őszinte, spontán és egyedi képi közlés, ha más nézőpontból közelítünk hozzá. Az egyik fontos kérdés e nézőpontváltás során a valósághű ábrázolás elvárása alóli felszabadulás. Ha az ábrázolás elsődleges céljának a belső gondolati és érzelmi tartalmak leképezését tekintjük, akkor a technikai tudás csupán eszközként szolgál a belső, szubjektív valóság minél pontosabb és hitelesebb ábrázolásához, kifejezéséhez. A rajzolás céljává tehát az válik, hogy olyan eszközt adjunk a serdülő kezébe, melynek segítségével képes jobban megismerni, megfogalmazni és kifejezni önmagát. A cél továbbá maga az út bejárása, az önkifejezésre való képesség fejlesztése, és nem a létrehozott produktum valósághű, művészi, vagy akár csak az életkorhoz mért professzionális kivitelezése. Jelen esetben a kifejező erő nem biztos, hogy magas színvonalú formai megjelenítéssel társul. Fontosabbá válik a rajz, a produktum kommunikációs funkciója, és a valósághű ábrázolásnak való megfelelésnél fontosabb a személyes tartalom minél kifejezőbb formába öntése.

A forma helyett a tartalomra való koncentráció azért is lényeges kérdés serdülőkorban, mert ekkor a személyiség fontos belső változásokon megy keresztül. Mérei Ferenc a serdülőkor kezdetét az önismereti érzékenység szakaszának nevezi, amely a kamasz számára az önmagáról való tudás keresésének, az én-azonosság válságának, majd lassú stabilizációjának az ideje. *„Ahogyan a kisiskolás korban teljes érdeklődéssel kezdi feltárni az emberi viszonylatoknak, a társkapcsolatoknak a rendszerét és határait, úgy vág bele a serdülés kezdetén saját megismerésébe. [...] A serdülés a személyiségformálásnak olyan problémáit veti fel, amilyen az intimitás, a párválasztás, a pályaválasztás, a feladatteljesítés, a jogok és kötelességek,*

a tisztességnek és az érvényesülésnek a konfliktusa. De a serdülésnek ezt a sűrű problémavilágát intrapszichikus előjátékként vezeti be a fokozott önismereti érzékenység.” (MÉREI, 1976. 131-132. o.) NAGY József az önismeret és önszabályozás szempontjából szintén fontos szakaszként jellemzi a serdülőkort. A különböző elméletek meghatározásait összevetve úgy összegzi ennek az életkornak a jellemző folyamatait, hogy a 12-13 évvel kezdődő életszakasz során a személyiség felismeri és értelmezi a természeti és szociális szabályszerűségeket, majd *„kialakulhat az értelmező komponensrendszer, mely dominánssá válhat a személyiség működésének és viselkedésének szabályozásában”*. (NAGY, 2002, 55. o.)

A személyiség változásának folyamatai tükröződnek a rajzi jellemzőkön is, kamaszkorban ugyanis alapvetően megváltozik a vizuális ábrázolás funkciója. *„Az ábrázolás a leképezéstől* gyakran a szimbólumokba rejtett *kifejezés* felé tolódik el.” (KÁRPÁTI, 2005. 25. o.) Ha tehát a rajz témája az önkifejezés és az önismeret, továbbá a hangsúly az élethű technikai megjelenítésről a tartalomra kerül át, akkor a szabadkézi rajzolás hatékony kifejezőeszköz marad a kamaszok számára is. A saját fejlesztésű *5-szimbólum* rajzi feladatsor pontosan ezt célozza meg.

Az 5-szimbólum feladatsor

Az *5-szimbólum* feladatsor egy célzottan pedagógiai használatra szánt rajzi eszköz, mely szimbólumok vizuális ábrázolásán keresztül az önismeret fejlődését, az élményfeldolgozást és az önkifejezést segíti elő. Célzottan pedagógiai használatra szánt abban az értelemben, hogy sok más rajzi feladattal vagy teszttel ellentétben nem pszichodiagnosztikai vagy terápiás felhasználás a célja. A feladatsor egy képzeletbeli utazás történetébe ágyazva rajzoltat meg 5 megadott szimbólumot. A megadott szimbólumokat a tanulók egyéniségük és képzeletük szerint teljesen szabadon rajzolhatják le. A feladatsor történetében szereplő szimbólumok hívóingerek, melyeken keresztül a rajzoló önmaga érzéseit és gondolatait jeleníti meg. Mindegyik más-más aspektusból ugyan, de egyaránt a személyiségnek a rajzolás időpontjában meglévő jellemzőit mutatja.

A kerettörténet szerint egy képzeletbeli utazásra indulunk a saját hajónkkal, első feladat tehát a **saját hajó** megtervezése. Az út során nagy viharba keveredünk, hajótörést szenvedünk és a víz partra vet minket egy szigeten. Itt áll egy ház, mely menedéket nyújt. A **ház** a második rajz. Miután kipihentük magunkat a házban, elindulunk, hogy felfedezzük a szigetet. Találunk egy barlangot, benne két varázslatos tükroöt. Az első tükörbe belepillantva a testünk képe helyett a **saját szívünket** látjuk, a szív rajza tehát a harmadik feladat. A másik tükörben saját magunkat látjuk elvarázsolt formában, ez a **választott szimbólum önmagunkról**. Amikor kimászunk a barlangból ott áll **egy fa**, mely alatt megpihenünk. Ennek lerajzolása az ötödik feladat. A történet végén a fa alatt elalszunk, és itt talál ránk a barátainkból vagy a családtagjainkból álló kutatóexpedíció, akik a hajótörés hírére a keresésünkre siettek.

A szimbólumok rajzain keresztül a tanulóknak lehetőségük van megformálni önmagukról alkotott képüket, érzéseiket és vágyaikat, vagy feldolgozni egyes konfliktushelyzeteket, így lehetőséget kapnak az önmegismerő és önreflektív képességeik fejlesztésére. A rajzolási folyamat ebben az esetben az önmegfigyelés eszköze az érzelmek és gondolatok képi megfogalmazásán keresztül. Ha pedig a rajzolás tanórán, vagyis iskolai csoportban történik, akkor a közös értékelés és bemutatás során az önkifejezésre azonnal megtörténik a szociális közeg visszacsatolása, vagyis a pedagógus és a társak visszajelzése is. Az 5-szimbólum feladatsor így nemcsak az önkifejezést segíti, hanem az egyén és a közösség, a személy és a társadalom kapcsolódását, megismerését és elfogadását is.

Ennek a folyamatnak kiemelten fontos jelentősége van a kisebbségi, például cigány/roma diákok esetében, akiknél a megértésnek gyakran erős akadálya a pedagógusok és a diáktársak előítéletes gondolkodása. A szimbólumokkal való önkifejezés képes megbontani a kialakult gondolkodási sémákat, mert új nézőpontból, és a verbális kommunikációtól eltérő módon mutatja meg a rajzoló belső világát. Ráadásul az általános érvényű szimbólumok egyedi megjelenítése a társadalomhoz kapcsolja a rajzoló egyént, nemcsak a megértés mértékének növekedése, hanem az egészhez való kapcsolódás élménye által is. Hiszen nem csupán arról van szó, hogy minden tanuló megrajzolja a saját hajóját vagy szívét, (ezen keresztül pedig tudatosítja és szimbolikus formába öntve másoknak is megmutatja önmaga belső világát), hanem a tanulócsoporthoz is szembesül azzal, hogy ez a sokféle hajó vagy szív mind lehetséges, bennünk létező valóság. Sokfélék vagyunk, és egyikünk belső igazsága sem kérdőjelezhető meg, hiszen mindet közössé teszi, összekapcsolja az alaptéma, az 5 megadott szimbólum. Összekapcsolódik tehát a szubjektív és az objektív, a külső és a belső, az egyéni és a társadalmi. Kamaszkorban a személyiség formálódásának egyik kulcskérdése a belső és a külső világ összekapcsolódása és illeszkedése, ennek a folyamatnak is egyik lehetséges eszköze a szimbólumok rajza.

A szimbólumokról

A szimbólum fogalma olyan sokrétű és összetett, hogy ennek még a vázlatos áttekintése is meghaladja jelen tanulmány kereteit. Különböző definíciókat használ a szimbolizációs folyamatok elemzésére a pszichológia és a pszichiátria különböző irányzatai, az egyes filozófiai iskolák, a szociológia, a politológia, az antropológia, a néprajz, a zenetudomány, a film- és fotóművészet, a művészettörténet, az építészet, a teológia és a különböző vallásokat vizsgáló kutatások, a nyelvészet, a szemiotika, a reklámgrafika és a piktogram tervezés, vagy éppen a számítógépes programozás. Azonban az szinte minden megközelítésben közös vonás, hogy a szimbólum egy jel, mely adott körülmények között mindig valamit helyettesít. A szimbólum többlete a jelhez viszonyítva az, hogy valamely különleges jelentéssel

ruházódik fel. (PLÉH In: KAPITÁNY-KAPITÁNY, 1995. 149-150. o.) A jel és jelentés viszonyának értelmezése azonban már csak a vizuális szimbólumok területére leszűkítve is igen különböző lehet. KAPITÁNY Ágnes és KAPITÁNY Gábor a tudományterületek sokféleségében a szimbólumértelmezés két fő irányvonalát állapítják meg. (KAPITÁNY-KAPITÁNY, 2002)

Felosztásuk szerint az egyik nagy csoport a transzcendens vagy beavató szimbólumfelfogás, mely szerint a szimbólum fő funkciója a valóságon túli világgal való kapcsolat létrehozása. Az ide tartozó gondolatrendszerekben a szimbólum valamilyen embernél hatalmasabb erő (istenség, kozmikus világrend, stb.) emberre-hatása. A szimbólum e szerint a felfogás szerint energiaközvetítő eszköz, mely a kisugárzás és részesedés révén a felemelkedést, a kinyilatkoztatást, a beavatást és feltöltődést segíti elő. A rajzelemzés irányzataiban és a vizuális szimbólumok értelmezése során is érvényesül ez a szemlélet, mely szerint a gyermekrajzok szimbólumai a kozmikus tudás közvetítői. Ide kapcsolódik például Rudolf Arnheim ősi körről írt elemzése, melynek során a firkából kibontakozó kör alak jelentőségét vizsgálja (KÁRPÁTI, 1995. 135. o.), vagy az ehhez kapcsolódó mandala-elméletek. Rhoda Kellog firkaelemzései olyan jeleket és jelképeket fedez fel a kisgyermekek firkaiban, melyeket a művészet alapköveinek tart, és ezek a motívumok (például a kör vagy a kereszt) vizsgálatai szerint egyetemes, kulturális közegtől függetlenül megjelennek (idézi KÁRPÁTI, 2001. 25-27. o.). A beavató, transzcendens szimbólumértelmezés egyik ismert hazai példája a HOPPÁL Mihály, JANKOVICS Marcell, NAGY András és SZEMADÁM György szerzők nevéhez fűződő Jelképtár (2010), KOCSI Márta népi iparművész, illetve MOLNÁR V. József is, akinek *A Nap arca: a gyermekrajzok üzenete* című munkája (1990) számos példát hoz a fent idézett megközelítésmódra. A transzcendens szimbólumértelmezés irányzatához tartozik RIBÓ PONGRÁCZ Éva cigány gyermekrajzokkal foglalkozó *Madarakból lettünk* című könyve is. (2001)

A szimbólumokról való gondolkodás másik irányvonala a szimbólumok funkcióját a valóságmegismerésben látja. E szociologikus, társadalomtükörző felfogás szerint a szimbólum olyan kép, jelkép, tükrözés, mely társadalmi folyamatokra vagy mögöttes társadalmi tartalmakra utal. Megközelítésem a szimbólumértelmezés szociologikus, társadalomtükörző felfogásához kapcsolódik, tehát a kamaszok rajzain megjelenő szimbólumokat saját belső világuk tükröződésének, sűrített kifejezésének tekintem. A szimbólum rajza ebben az értelemben önmaguk és a valóság megismerésének, kifejezésének az eszköze, mely segít megfogalmazni az adott élethelyzetben a világról és önmagukról alkotott tudásukat és érzéseiket.

A vizuális szimbólum azonban más tulajdonsága miatt is fontos eszköze lehet az önkifejezésnek. FOUCAULT szimbólum-fogalma a kettős jelentést hangsúlyozza: „A szimbólum olyan alakzat, illetve szó vagy dolog, mely legalább két jelentéssel bír; ezek egyike konkrét, a másik absztrakt, s a szimbólum ennek a konkrét jelentésnek a segítségével így vagy úgy megjeleníti, mintegy kézzelfoghatóvá teszi, ha

nem meríti is ki az absztrakt jelentést.” (idézi KISS, In: KAPITÁNY-KAPITÁNY, 1995. 290. o.) A szimbólumok megalkotása során tehát a rajz mindig több, mint a szimbólumot képviselő forma nyilvánvaló és közvetlen jelentése. A többértű jelentéstartomány szabad váltogatásával ugyanis olyan belső tartalmak, érzések vagy gondolatok is kifejezhetők a képeken, melyek verbálisan tiltottak vagy a rajzoló szégyelli őket. Számos társadalmi norma és iskolai elvárás korlátozza például az olyan érzelmek megnyilvánulását, mint a düh, csalódottság vagy a lázadás, más érzelmek pedig nem könnyen vállalhatóak fel nyíltan mások előtt, mint például a szorongás, félelem, a szégyen, féltékenység vagy a kisebbségi érzés. A szimbólumok rajza azonban lehetőséget ad ezek kifejezésére is, mert a hétköznapi jelentés a rejtőzködés biztonságát adja a rajzolóknak, míg a mögöttes jelentés lehetővé teszi az önkifejezést. A rajzoló bármikor visszahúzódhat a hétköznapi jelentés védelmébe, és mondhatja, hogy csak egy házat, hajót vagy fát rajzolt. Ugyanakkor a szimbólumok mélyebb jelentést hordozó rétege lehetőséget kínál az önmagáról való gondolkodásra és eszközt biztosít tiltott vagy szégyellt tartalmak kifejezésére is. Ez a kettősség – a rejtőzködés és feltárulkozás egyidejű lehetősége – különösen fontos szerepet kaphat a vélt vagy valós előítéletes környezetben lévő kisebbségi csoportokhoz tartozó (például cigány/roma) tanulóknál.

Az *5-szimbólum* feladatsor megadott szimbólumai a hajó, a ház, a szív, a fa és egy választott szimbólum önmagukról. A *hajó* témája számos kultúrtörténeti és történelmi példával utal arra, hogy az emberiség gondolkodásában átvitt értelemben is használatos jelkép. Legáltalánosabb értelmezésben a hajó az átmenetet és átkelést jelképezi, szimbolikus értelemben élet és halál között. Számos vallási és mitológiai történet utal a hajónak vagy bárkának erre a szimbolikus szerepére; például ókori görög és egyiptomi mitológia; Odüsszeusz története; Biblia Ó- és Újszövetsége. Az irodalomtörténet és művészet történet is számos példát szolgáltat arra, hogy a hajó milyen összetett jelképként szerepel gondolkodásunkban. Annál is inkább a hajóhoz tapad a kaland, az emberi túlélés és a sikeres küzdelem ideája, mert számos esetben a hajó valóban ezt a szerepet töltötte be az emberiség történetében. Ezek a valóságos eszközök az emberi leleményességnek, kitartásnak, a világ felfedezésének vagy éppen a jó ügyért való küzdelemnek a szimbólumaivá váltak. Rajzi feladatsoromban a hajó szimbolikus jellegét erősíti az a tény, hogy a vizsgált tanulók környezetében a hajó nem hétköznapi közlekedési eszköz, a serdülő életkorra pedig jellemző a családtól és szülőktől való függetlenedés vágya, ezért az utazás fantáziája különösen is mozgósító erejű felhívó kép. A feladatsor kerettörténete szerint egy fantáziabeli utazásra indulunk. Ebben a kontextusban a hajó tehát egyrészt a valóságos, külső világtól való eltávolodást és a belső gondolatok felé fordulást jeleníti meg, másrészt felszereltségével, és egyéb jellemzőivel, az egyén eszköztárát tükrözi, vagyis a rajzoló mennyire érzi magabiztosnak és felkészültnek magát életútja kezdetén?

A ház rajza az egyik leginkább elterjedt és széles körben alkalmazott, validált tematikus pszichológiai rajzteszt. A házrajzok elemzését először Buck írta le a Ház-fa-ember tesztben, de később számos más szerző közölt róla monográfiát vagy elemzést. E szerzők alapján a ház a lakóhelyet, az otthont és a családon belüli kapcsolatokat, valamint a személyiség egészét és szerkezetét is szimbolizálja. (lásd bővebben VASS, 2007. 69-70. o.) Az *5-szimbólum* feladatsor használata során nem pszichoanalitikus elemzést végzek, de a háznak mint szimbólumnak a jelentését a pszichológiai gyakorlat alapján érvényesnek tekintem. Ez a szimbólum a pszichológiai értelmezés és az életkor miatt első sorban a családi háttérrel és a családon belüli kapcsolatokról szól, erre utal az *5-szimbólum* feladatsor kerettörténete is, melyben a hajótörés után a szigeten talált ház a hazaérkezés és az otthonra találás jelképe. Ugyanakkor feltételezem, hogy pont a kerettörténet miatt a ház szimbolikus jelentése ebbe az esetben részben módosul és kibővül. A ház itt a családi kapcsolatok jelképes megjelenítése mellett a hajótörés motívuma miatt általánosabb értelemben is menedékhely, védelem, baj esetén biztonságot nyújtó támogató közeg meglétét, vagy éppen ezeknek a hiányát tükrözi.

A szívhez tapadó számos szimbolikus tartalomról és érzelmi töltésről nagyon kifejezően árulkodnak azok a magyar nyelvben használatos szavak vagy kifejezések, melyek a szív szóval egy lelkiállapotról vagy az emberi jellem egyes tulajdonságaira utalnak. Ilyen kifejezések például a *vajszívű, lágy szívű, jószívű, szívesen, kőszívű, keményszívű, szívtelen, szűkkeblű, jégből van a szíve, aranyból van a szíve, csupaszív, oroszlánszívű, szívtipró, összetörte a szívét, szívbe markoló, szívet tépő, szívet melengető, meghasadt a szíve, szívébe zárta, lángolt a szíve, összeszorult a szíve a félelemtől, kitarja a szívét, szívébe zárta, majdnem kiugrott a szíve a helyéről, torkában dobogott a szíve*, stb. Az irodalmi életben; a szerelmi költészetben, a vallási és világi festészetben és szobrászatban megszámlálhatatlan példa mutatja, hogy a szív az érzelmek helyének szimbóluma. Gyakori motívum mint szerelmi jelkép a tetováló mintákon, a különböző együttesek jelképeként és divatmotívumként is. A szív a szerelmesek ünnepeként számon tartott Valentin-nap jelképe. Reklámgrafikai feliratokban általánossá vált a „szeret” szó helyettesítése egy szív formájú ikonnal. (Például I ♥ Hungary) Ezek alapján az *5-szimbólum* feladatsorban a saját szív rajzát a különböző érzelmek, érzelmi kötődések és vágyak kifejeződésének tekintem. Tükröződik benne, hogy milyen érzelmek töltik el a rajzoló, vagy mihez kötődik érzelmileg, legyen az személy; állat, tárgy, tevékenység; ideálkép vagy vágy.

A feladatsor *választott szimbóluma* nem azonos a rajzvizsgálati módszerek körében igen gyakran alkalmazott szabadrajzzal. A szabadrajz során a rajzoló teljesen szabadon választhatja ki a rajz témáját, az *5-szimbólum* feladatsorban azonban az instrukció konkrét keretet szab a választásnak, a rajzolóknak ugyanis önmagáról kell választania egy jelképet. Ez számos téma lehet, értelmezésük ezért egyedi és elengedhetetlen hozzá a rajzoló saját magyarázat, önértelmezése. Leggyakoribb

motívumok a választott szimbólumok között az állatfigurák, növények (például gyümölcs vagy virág), kedvelt tárgyak, hangszerek, elektronikai eszközök, autók vagy ruhadarabok.

A fa mint jelkép szinte valamennyi vallás tanításában megjelenik konkrét és átvitt értelemben is. A különböző (nép)szokásokban is számos jelentéssel bírnak a különböző fák mint jelképek. Ilyen szimbolikus tartalmú fa a karácsonyfa, a májusfa, de átvittebb értelemben a kopjafa vagy fejfa, a bitófa, a szégyenfa vagy akár a családfa is. Az évszakokhoz köthető elmúlás és megújulás miatt a fa az emberi növekedés, fejlődés és elmúlás, a különböző életkorok, vagyis az élet menetének és ciklikusságának jelképe is lett. Számos bibliai vagy irodalmi idézet használja a fa jelképét a nemzetségekre, és az utódokat mint új hajtásokat, vesszőket értelmezi, melyek a család törzséből hajtanak ki.

Bár mindezek a jelentések kisebb-nagyobb mértékben részét képezik mindennapi gondolkodásunknak, – és valószínűsíthető, hogy ez a rajzot készítő kamaszok esetében is így van – feladatsoromban a fa-motívum választását mégis leginkább az indokolta, hogy a fa rajza egy ismert és széles körben használt projektív rajzteszt témája. Több szerző szerint a ház-fa-ember tesztben a fa rajz nyújtja a személyiség legkevésbé tudatos képét, mivel itt kevesebb énvédő mechanizmus gátolja a projekciót. „*A farajz a személy önmagára vonatkozó, alapvetőbb és mélyebb intrapszichés érzéseit jeleníti meg. Sokrétű szimbolikájának egyike a növekedés: a fa egyenesen áll, mint az ember; növekszik, fejlődik, öregszik, végül meghal. A fa rajza mutatja, hogy a személy milyennek érzi viszonyát a környezethez. [...] A fa magán hordozza a múltbéli fájdalmas események jegyeit, áttekintést ad a személy fejlődéséről az évek során.*” (VASS, 2007. 69-71. o.)

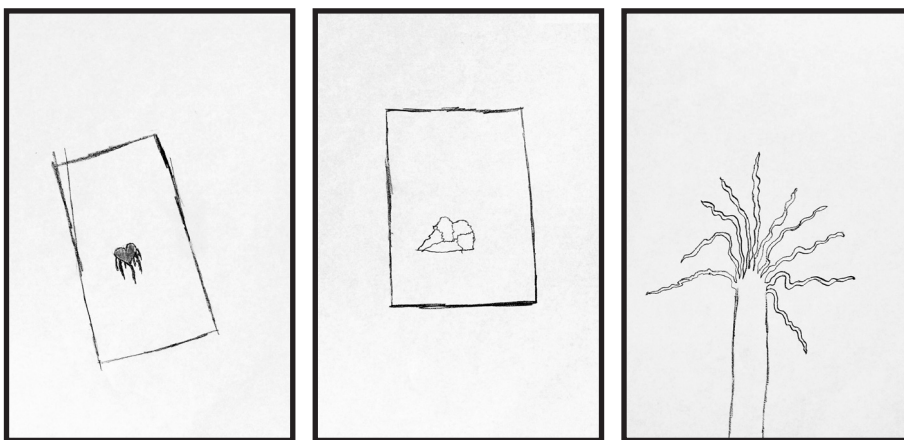
A megadott szimbólumok tehát segítenek az önkifejezés elindításában, a kettős jelentéstartomány pedig úgy teszi lehetővé a rajzoló számára a feltárulkozást, hogy ugyanakkor el is rejtőzhet. A rendkívül érzékeny és átalakulóban lévő kamasz ugyanis a legtöbb esetben eszköztelenül áll önmaga változásaival és azok kifejezésével szemben. Ahol a verbális közlés nem működik, ott a vizuális kifejezés iskolai környezetben is fontos, és eddig kiaknázatlan lehetőségeket tárhat fel.

Szavak és rajzok viszonya

Bár oktatási rendszerünk mindenütt képeket használ, a kommunikáció az iskolában mégis leginkább verbális szinten zajlik. Pedig pont a kamaszkor az az időszak, melynek során számos érzés és gondolat verbálisan tiltott vagy szégyellt. A vizuális szimbólumok rajza azonban nonverbális kommunikációt tesz lehetővé. Ahogyan PÁZMÁNY Ágnes fogalmaz KELETY Gusztáv szavaira hivatkozva, „*a rajz nem más, mint közlési mód, hasonlóan a számhoz és a betűhöz.*” (PÁZMÁNY, 2008. 269. o.) Ez a funkció kiemelt jelentőségűvé válhat az iskolai kudarcokkal

küzdő tanulók, a nyelvi vagy szocializációs hátránnyal érkező gyerekek, az iskola által közvetített értékrendtől és kulturális közegtől eltérő környezetben élő (például cigány/roma) tanulók esetében. A szabadkézi rajzolás egy olyan nonverbális kommunikációs csatorna lehet, mely a szóbeli közléseknél biztonságosabb és otthonosabb terepet nyújt a más területeken is számos nonverbális jelzést használó, és azokat jól olvasó diákok számára. Természetesen a különböző multimédiás eszközök is az önkifejezés csatornái lehetnek, de sok esetben pont a legtöbb problémát jelentő, szűkösebb anyagi körülmények között működő iskolák és a hátrányos helyzetű gyerekeket oktató intézmények körében nem terjedt el ezeknek a használata, mert az iskolák eszközellátottsága és felszereltsége nem teszi lehetővé a géppel segített képalkotást. Az *5-szimbólum* feladatsor azonban egyszerű, olcsó és mindenki számára használható eszközt kínál.

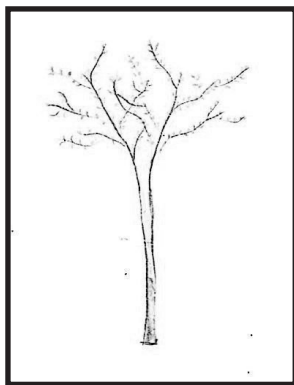
A verbalitás és a rajzok kapcsolódása több szempontból is megfigyelhető a szimbólumok rajzán. Egyik jellegzetes folyamat, amikor a serdülő olyan tartalmakat fejez ki a rajzokkal, melyeket nem tud vagy nem akar kimondani. A következő példa egy 14 éves fiú rajzait mutatja be, akinek a rajzfelvétel időpontja előtt néhány hónappal hirtelen meghalt az édesapja. A fiú a haláleset óta senkivel nem volt hajlandó beszélni az érzéseiről, az *5-szimbólum* feladatsor jelképein keresztül azonban nagyon is világosan ki tudta fejezni a gyász érzését. Rajzainak mind a tartalmi, mind a formai jegyei szorongásról, bánatról, a külvilágtól való elzárkózásról és belső ürességről tanúskodnak. A rajzok tehát ebben az esetben lehetővé tették a szavakkal ki nem mondható érzésekkel, a gyásszal, bánattal és a veszteséggel való szembenézést, valamint ezeknek a szimbolikus formában való kifejezését. Az *1. ábrán* a saját szívének a rajza látható. A kis méretben megrajzolt szívről jégcsapok lógnak. A rajz mérete és elhelyezése is szorongásra utal. Így jellemzi a saját szívét: „*Hideg, mert tél van. Jég borítja. Nem tudom, hogy valamikor felolvad e. Csak úgy van.*” Saját magáról választott szimbóluma egy kő. (*2. ábra*) „*Ez egy darab kő.*” – mondja a rajzáról. „*Nagy, nehéz, hever valahol a földön. Megrepedt.*” Farajzát pedig a rajzoló így jellemzi: „*Téli fa, nincs rajta levél. Tavasszal talán lesz rajta újra, de ezt nem tudom pontosan.*” (*3. ábra*)



1. ábra: jég szív; 2. ábra: kő; 3. ábra: téli fa

Ez a bemutatott példa annál is érdekesebb, mert vizsgálatom során a Goodman-féle *Képességek és Nehézségek Kérdőív* (GEREVICH és BÁCSKAI, 2012) eredményeit hasonlítottam össze az *5-szimbólum* feladatsor rajzainak elemzésével, tehát a verbális kikérdezés és a vizuális énközlés eredményeit egyaránt kiértékeltem. Mint több más esetben, a rajz itt is érzékenyebb kifejezőeszköznek bizonyult a szavaknál. Míg a kérdőív eredménye a bemutatott fiú esetében teljesen problémamentes állapotot tükrözött, addig a rajzokon látható szimbólumokon a rajzoló önértelmezése szerint is rossz érzések és negatív belső állapot látható.

A verbális és a vizuális kommunikáció kapcsolódásának egy másik jellegzetes típusa, amikor a kamasz a rajzolás során, vagy a rajzokról való beszélgetés alatt felismer egy addig számára is megfoghatatlan folyamatot vagy belső tulajdonságot. Ebben az esetben nem egy szavakkal ki nem mondható tiltott vagy szégyellt tartalom jelenik meg a rajzokon, hanem a rajzolás folyamata a lépcsőfok az önismereti tudatosulás és annak szóbeli megfogalmazása felé. A 4. ábrán látható fa-rajzot egy 14 éves kamaszlány készítette. Amikor a rajzról beszélgettünk, így mutatta be: „Ez egy nagyon fiatal cseresznyefa, éppen rügyezik, még nincsenek rajta virágok.” Majd rám nézett és hirtelen elmosolyodott: „Pont, mint én!”



4. ábra: rügyező fa

Szintén a rajzolásán keresztül megvalósult tudatosulási folyamatot mutat be az 5. ábrán látható rajz. Ez a félmeztelen és izmos férfialak egy 16 éves cigány fiú önmagáról választott szimbóluma. A fiú közvetlenül a rajzolás előtt hangos szóváltásba keveredett az iskola igazgatójával. Amíg a képen látható alakot rajzolta, addig folyamatosan arról beszélt, hogy ez az ember nagyon dühös, mert bántották őt, de nem tehet semmit azért, hogy megvédje magát. Az alaknak nincsen lába és keze sem, mely motívumok szintén a tehetetlenséget és az akadályozott cselekvőképességet jelképezik. (bővebben lásd VASS, 2006) Az alaknak először nem rajzolt szemeket sem. Amikor a rajzolás során fokozatosan megnyugodott, csak akkor ismerte fel és pótolta a hiányzó testrészt, majd ezt szóban is kifejezte: „*Jé, ennek az embernek itt nincs is szeme! Az előbb még be volt dühödve, nem látott a méregtől, de most már lenyugodott.*” Ez a rajz arra is jó példa, amikor a rajzolás folyamata az érzelmek tudatosulása mellett az indulat feldolgozásának eszközeként is funkcionál. A projektív rajz így a konfliktus feszültségének levezetésén keresztül elősegítette az önreflexiót.



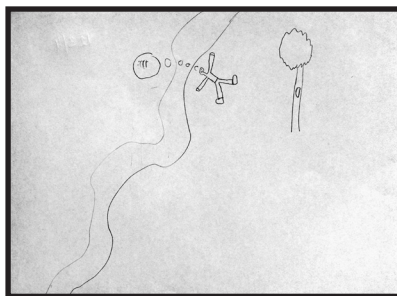
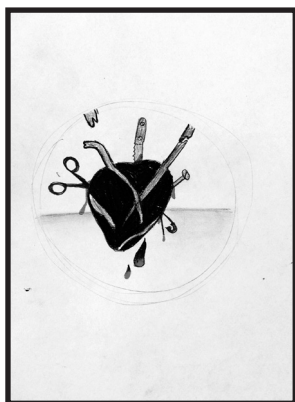
5. ábra: izmos férfialak szemek nélkül

Mit üzennek a rajzok?

A fenti példák alapján látható, hogy megfelelő rajzfeladat segítségével erőteljes kifejező erő és sokféle személyes tartalom megjelenik a kamaszok rajzain. Pedagógiai gyakorlatomban már több mint 20 éve használom iskolai keretek között az *5-szimbólum* feladatsort, PhD doktori disszertációmhoz végzett vizsgálatom során pedig 120 fő (60 fő cigány/roma és 60 fő nem cigány) 13 és 16 év közötti, 8. osztályos tanuló *5-szimbólum* feladatsorának rajzait vizsgáltam. A rajzok tartalmi és formai jellegzetességei alapján kirajzolódik néhány tipikus csomópont, melyek a kamaszok rajzainak üzeneteit hordozza.

A leginkább jellemző, hogy a kamaszok a szimbólumok rajzain keresztül *a saját érzéseiket* fejezik ki. A kamaszok a már említett önismereti érzékenység és a személyiség átalakulása miatt sokszor olyan érzelmekkel küzdenek, melyek számukra is érthetetlenek, zavarosak, ambivalensek vagy szavakkal nehezen megfogalmazhatók. Ráadásul a társadalmi és iskolai szabályrendszer számos érzelm kifejezését erőteljesen korlátozza vagy tiltja. Az *5-szimbólum* feladatsor használata során az egyik legfontosabb lehetőség, hogy a szimbólumokba rejtve a kamasz őszintén feltárhassa az érzéseit, melyek így saját maga és a környezete számára is érthetőbbé válnak. Ezek a rajzok sokszor nagyon egyszerű vagy éppen ügyetlen technikai kivitelezéssel készülnek, azonban az *5-szimbólum* feladatsor használata során nem a megjelenítés, hanem a tartalom van a középpontban. Az érzelmek leggyakrabban a szív rajzán jelennek meg, mivel ez a szimbólum kifejezetten az érzelmek megjelenítését célozza meg, de gyakori elem más szimbólumok rajzán

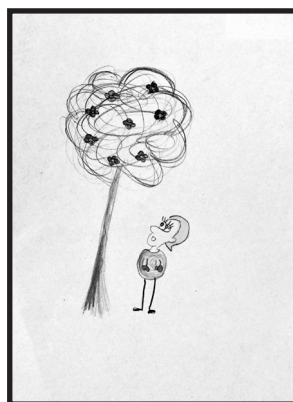
is. A következő rajzok erre mutatnak példát. A 6. ábrán egy 14 éves lány rajza látható a saját szívéről. A szívbe számos eszköz fúródik bele, például olló, kés, szög és biztosító tű. Vértik. A rajzoló így jellemzi: „Ez a szív meghalt. Nem tudom mi lesz vele. Sok emlék bántja. Ki lehet húzni belőle azokat, de megmaradnak a hegek. Senki se segíthet rajta.”



6. ábra: meghalt szív; 7. ábra: nincs életkedve

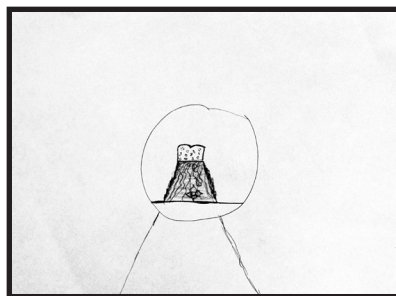
A 7. ábra egy 13 éves fiú választott szimbóluma saját magáról. A nagyon egyszerűen, sematikus módon megrajzolt képen egy emberalak fekszik, mellette egy kacsaringós vonal és egy fa látható. Az ember fejéből gondolatbuborék jön ki, benne egy szomorú smile jele látható. (☹) A rajzoló fiú így írja le a képet: „Az ott egy folyó. Az ember fekszik a földön. Nincs életkedve. A buborékban a gondolata van. Szomorú.”

A 8. ábrán egy 14 éves lány fa rajza látható, melyet saját szavaival így jellemez: „Jól és biztonságban érzem magam. Jó dolog az egész élet! Ez egy fiatalabb fa. Kicsit elképzelt, de akár valóságos is lehet. Én is az élet elején járok. Tudok fejlődni, mint ez a fa.”



8. ábra, fiatal fa

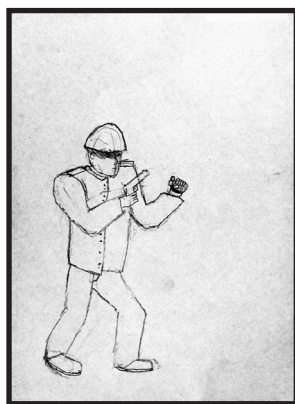
Az érzelmek mellett a rajzok másik legfontosabb üzenete a *vágyak megjelenítése*. A legváltozatosabb formában jelennek meg a rajzokon a különböző tervek, vágyak és jövőbeli elképzelések. Sokan rajzolják le álmaik házáat, amiben majd élni szeretnének, vagy az áhított autót, műszaki felszerelést, például mobiltelefont vagy tabletet. Önmagukat ábrázolják idealizálva egy híres sportoló, focista, szép nő vagy egy sikeres ember alakjában. Mások az elérni szándékozott szakmát, jövőbeli foglalkozást ábrázolják. A vágyak rajza sokszor a jelen állapotról is árulkodik. A 9. ábrán egy 13 éves roma lány saját magáról választott szimbóluma látható. A rajzoló ezt mondta róla: „Ez egy barbi. Én is az leszek nagykoromba. Lesz egy gazdag férjem.” A 10. ábrán egy 13 éves lány választott szimbóluma látható, egy szép női ruha. A látszólag sablonos és üres rajzról a beszélgetés során kiderült, hogy komoly problémákat érint. A rajzoló így mutatja be: „Ez egy szép nyári ruhám, amit nem tudok felvenni, mert súlyos gerincferdülésem van. Így meg kell változtatnom az öltözékem, mert csúnyán áll a görbület miatt. De nyáron megműtenek, és újra fel tudok majd húzni szép és csinos ruhákat!”



9. ábra: barbi; 10. ábra: nyári ruha

Az érzelmek és vágyak mellett a rajzokra jellemző, hogy megmutatják a kamaszok saját magukról alkotott gondolatait és a számukra éppen akkor fontos dolgokat is. A fontos dolgok körében megjelennek a kedvelt együttesek vagy filmsorozatok képei; a kedvenc időtöltések rajza; a fontos barátok vagy családtagok; háziállatok; esetleg egy számukra fontos tantárgy. Ezeken a típusú rajzokon (hasonlóan a vágyak rajzához), gyakori motívum a média vizuális jeleinek használata és egyéni tartalommal való megtöltése. A média elemeinek hatását bővebben bemutatom más közleményemben. (HORTOVÁNYI, 2015)

A tanulók énképe és saját magukról alkotott gondolatai gyakran árulkodnak agresszióról vagy szorongásról, a szimbólumok rajza mint nonverbális kommunikációs csatorna ugyanis különösen alkalmas ezeknek a szégyellt és nehezen kifejezhető érzéseknek a megmutatására. Ezek a tartalmak sok esetben nyíltan kifejeződnek, mint például a 11. ábrán látható rajzon. A képen egy 15 éves fiú saját magáról választott szimbóluma látható, mely egy fegyvert tartó katonát ábrázol. A szülei a rajzolás időpontjában éppen egy sok feszültséggel és veszekedéssel járó válás után voltak, ami erősen megviselte a fiút. Így mutatja be a választott szimbólumát: „Ez egy önarckép. Megpróbálok túlélni és jól küzdeni. Van nála kézigránát meg sisak. Éppen lopakodik, csak óvatosan.”



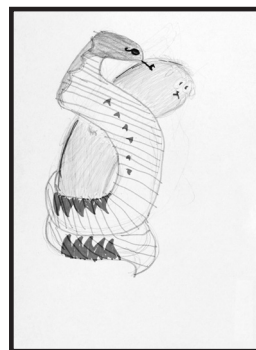
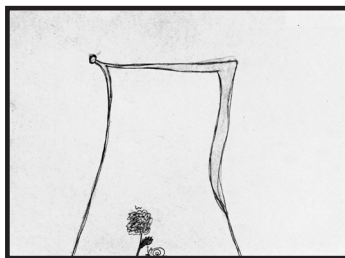
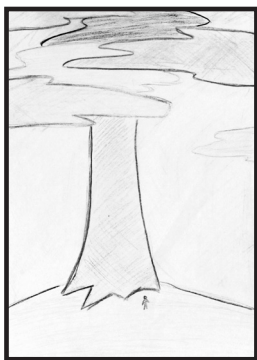
11. ábra: lopakodó alak; 12. ábra: smile

Van azonban számos olyan eset is, amikor az önmagukról alkotott kép rejtettebb, szimbolikus formában jelenik meg. Így például az agresszió jele lehet a humor, gúny vagy öngúny is. A 12. ábrán egy 14 éves lány választott szimbóluma látható, egy vicces smile-arc. Ezt mondja róla a rajzoló: „Ez egy szívnek indult, aztán csináltam hozzá egy smile-t. Néha be tudok fordulni magamba, néha meg nevetek. Az egyik oldalam nagyon sebezhető, a másik ellenálló, lepattintja a külső dolgokat. A kettő rész külön van, mégis egyben, ez látszik a szem fölött. A fogaim olyanok, mint egy kiséger.” Az agresszív és szorongó motívumokat részletesen bemutatom más tanulmányomban. (BERGMANN, 2013)

Szintén gyakran megfigyelhető jelenség, hogy a kamaszok a szimbólumok rajzain keresztül a *világról alkotott képüket, az életéről vallott általánosabb felfogásukat* jelenítik meg. Ennek a rajzokban megnyilvánuló gondolati rendszerezésnek fontos szerepe lehet a világ megértésében, a saját identitás és belső meggyőződések tisztázásában, valamint a Nagy Józseftől már idézett értelmező komponensrendszer kialakításában.

A következő példák a világ értelmezésére vonatkozó rajzokat mutatnak be. A 13. ábrán egy 14 éves fiú fa rajza látható, amiről így beszél: *„Ez egy hatalmas fa, ami azt jelzi, hogy van előttem még jó hosszú szakasz, amit nem ismerek. Színes felhők vannak fölül. Fel kell fedeznem az ismeretlent, az előttem álló életet. Én ilyen kicsi vagyok a fához képest. (utalás a fa előterében látható aprócska emberalakra)”*

A 14. és 15. ábrán 14 éves lányok választott szimbólumai láthatóak. Mindketten általános emberi problémákat fogalmaztak meg a rajzokon keresztül. A 14. ábra rajzát készítő lány így mutatja be a szimbólumát: *„A virágot megeszi a csiga. A virág jelképez minket, embereket, a csiga meg a többi embert. A pletyka és sérelem nagy kárt okoz bennünk.”* A 15. ábrán látható rajz készítője pedig így beszél a választott szimbólumáról: *„Ez egy hörcsög és egy kígyó, ami körültekeri. Azt jelképezi, hogy valamikor én vagyok fölényben, valamikor meg engem rendelnek alá. A hörcsög rémült. Senki nem érzi jól magát ebben a helyzetben. Legjobb a kiegyezés.”*



13. ábra: élet-fa; 14. ábra: csiga és virág; 15. ábra: hörcsög és kígyó

Összegzés

A szabadkézi rajz kamaszkorban is az önkifejezés és élményfeldolgozás eszköze lehet, ha elszakadunk a valósághű rajzi ábrázolás elvárásaitól és a formai megjelenítés helyett a tartalom kerül középpontba. A szimbólumok rajza különösen alkalmas a serdülők önmagukról való gondolkodásának elősegítésére, mert a szimbólumok kettős jelentésrétege lehetővé teszi a rejtőzködést, védeltséget, ugyanakkor

a feltárlkozást is. Az *5-szimbólum* feladatsor pedagógiai alkalmazásra készült, és célzottan a kamaszok önismeretének fejlesztését és az önkifejezés lehetőségeit segíti a szimbólumok rajzán és a rajzokról való beszélgetésen keresztül.

Egy 13 éves fiú a saját szívéből készült rajzának ezt a címet adta: a kiutat kereső fény. (16. ábra)

Adjunk hát a kamaszok kezébe papírt és ceruzát, hogy kiutat találjon az a fény!



16. ábra: kiutat kereső fény

Hivatkozások

BERGMANN Judit (2013a): Az agresszió képi jegyei 14-16 éves serdülők rajzain. In: *Psychiatria Hungarica*. XXVIII. (1) p: 57-69.

GEREVICH József – BÁCSKAI Erika (szerk.) (2012): *Korszerű addiktológiai mérőmódszerek*. Semmelweis Kiadó, Budapest

HOPPÁL Mihály – JANKOVICS Marcell – NAGY András – SZEMADÁM György (2010): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Budapest

HORTOVÁNYI Judit (2015): A média elemeinek hatása 14-16 éves serdülők önkifejező rajzain. In: *Psychiatria Hungarica, A Magyar Pszichiátriai Társaság tudományos folyóirata*. (szerk. Tényi Tamás és Gerevich József) XXX. évf. 2015/2. p: 192-200.

KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (1995): „*Jelbeszéd az életünk*” – *A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris-Századvég, Budapest (első kötet)

KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (2002): „*Jelbeszéd az életünk*”2. Osiris Kiadó, Budapest (második kötet)

KÁRPÁTI Andrea (szerk.) (1995): *A vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

KÁRPÁTI Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák. A vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a serdülőkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest

KÁRPÁTI Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- KISS Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. In: *Iskolakultúra melléklete*. 2010/10. p: 18-31.
- MÉREI FERENC (1976): *Az önismereti érzékenység a serdülőkor kezdetén*. IN: LUX Alfréd (szerk.): *Az alakuló ember*. Gondolat, Budapest. p: 127-167.
- MOLNÁR V. József (1990): *A nap arca – a gyermekrajzok üzenete*. Weöres Sándor Pedagógiai Egyesület, Gödöllő
- NAGY József (2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest
- RIBÓ PONGRÁCZ Éva (2001): *Madarakból lettünk: cigány gyermekek képei*. Pannónia könyvek, Pécs
- TRENCSENYI László (2000): *Művészetpedagógia – elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó, Budapest
- VASS Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai (projekció, kifejezés, mintázatok)*. Flaccus Kiadó, Budapest
- VASS Zoltán (2007): *Formai-szerkezeti rajzelemzés*. Flaccus Kiadó, Budapest

Kerekes Valéria

A mese és a mesélés alakulása a magyar óvodai nevelést szabályozó alapidokumentumokban és módszertani ajánlásokban

A magyar óvodaügy működését befolyásoló alapidokumentumok, jogi szabályozók, módszertani ajánlások és kapcsolatos intézkedések áttekintése – a mese, a mesélés és a dramatikus játék alakulásának szempontjából – neveléstörténeti, módszertani és nevelésméleti nézőpontból is képet adhatnak az elmúlt közel százhuszonöt év ez irányú gondolkodásának alakulásáról. Jelen tanulmány arra tesz kísérletet, hogy ismertesse a tárgyalt téma szemlélet- és módszertani alakulását.

A *mese* mint fogalom mindannyiunk számára hordoz magában egy erőteljes szubjektív vonatkozást, ami esetenként megkönnyítheti a róla való elmélkedést, de meg is nehezítheti annak pontos körülírását, amennyiben egyáltalán beszélhetünk egységesen elfogadható és definiálható értelmezésről. A meséről vallott különféle – filozófiai, földrajzi, néprajztudományi, mélylélektani stb. – nézetek közelebb vihetnek bennünket egy körülírhatóbb definíció megalkotásához, de azok lényegi elemeinek másságából adódóan ez elméletileg szinte lehetetlen. Azt is mondhatjuk, hogy „*pontos és mindenre kiterjedő mese-definíció eddig még nem született*”¹ (LOVÁSZ, 2004. 33. o.). Amennyiben mégis ragaszkodunk ahhoz, hogy megfoghatóbbá tegyük, hogy mi értendő a mese fogalma alatt, akkor azt, mint kötött szerkezetet magában foglaló művészi alkotást értelmezzük (BÜKI, 1999), amelynek az óvodai nevelésben mindmáig fontos és kiemelt szerepe van².

A kisdédóvással kapcsolatos intézkedések hatvanhárom évvel megelőzik az első hivatalos vonatkozó szabályozó dokumentumok megjelenését. Magyarország, és egyben Közép-Európa első óvodájának megalapítása, a „lelki anyaság”³ megtestesítőjéhez, BRUNSZVIK Teréz nevéhez kötődik. Az 1828. június 1-jén megnyíló terézvárosi *Angyalkert* elsődleges célja, hogy védelmet nyújtson azoknak az embereknek, akik szegény sorsukból adódóan egész napos munkájuk mellett nem tudták megoldani gyermekeik napközbeni ellátását. Az intézmény szellemisége a grófnő kortársának, az angol Samuel WILDERSPINnek, az óvodai nevelés pedagógiai rendszerének első kidolgozójához kapcsolható.⁴ A benne folyó nevelőmunka főként az értelmi és az erkölcsi nevelést célozta meg különféle természettudományos (földrajz, természetrajz, egészségtan stb.) ismeretekkel (meg)támogatva. A mesék kiválasztásában PESTALOZZI⁵ hatása ismerhető fel, akinek elemi nevelésre

vonatkozó értelmi és erkölcsi elveit hangsúlyozva, jól körülírható tanulságokat tartalmazó történeteket meséltek az angol mintát követő kisgyermekiskola 2-6 éves növendékeinek (akik az első időkben német nyelvű foglalkozásokon vettek részt). E mellett a gyerekek különféle verseket és dalocskákat is tanulhattak, melyeket hangsúlyosan nevelési szándékkal teletűzdelt tartalommal láttak el. Brunszvik Teréznek a budapesti Mikó utcában működő „óvodája” mellett meg kell említenünk BEZERÉDJ Amáliának a *Tolna megyei Hidja-pusztán* megalapított első falusi kisdédóvóját, amelyben az akkori uradalmi cselédség gyermeki számára biztosított ellátást. Témánk szempontjából az alapító lányának, Flórinak írt gyermekjátékos, mesés, verses, gazdagon illusztrált kötete lényeges, amely 1839-ben *Flóri könyve* címen jelenik meg, és amit az első magyar nyelvű gyermekirodalmi műnek is datálhatunk. (MÉSZÁROS-NÉMETH-PUKÁNSZKY, 2005) Mai értelmezésünkben ezek az epikus szövegek nem (alig) tekinthetők mesének, a reformpedagógiai-gyermektanulmányi hagyomány éppen ezt a műfajt bírálta.

A kottával is ellátott, főként vallásos témájú, a helyes és az erkölcsös viselkedés megalapozását célzó dalok, apró mondások és verses mesék mellett, konkrét ismeretekre is szert tehetünk a különböző növényekről, állatokról, városokról, történelmi eseményekről, a négy évszokról és a tizenkét hónapról⁶. (BEZERÉDJ, 1839)

Az első hivatalos törvény megjelenését megelőzte a hazai gyermekirodalom és ezen belül is a mesékkel kapcsolatos fontos esemény: BENEDEK Elek 1888. február 9-i képviselői beszéde. A magyar népmesék gyűjtésének és kiadásának egyik legillusztrisabb képviselője szólt a külföldi (főként angol és német) gyermekkönyvek magyar fordításairól, melyek tartalmukkal és átvett illusztrációikkal szerint egyaránt rossz hatással vannak a gyermekek nyelvi érzékére és ízlésére. (BENEDEK, 1888) Hangsúlyozta a színvonalas magyar gyerekirodalom mielőbbi megalapozását, amelyre javaslatokat is tett, de az *Országgyűlés* végül elvetette az indítványait. A mesék és mesélés szempontjából két dolog miatt is fontos szem előtt tartanunk az említett előterjesztést. Valószínűsíthető, hogy a szabályozás nélkül működő kisgyermekeket óvó intézmények hangsúlyosan az említett (gyermek) irodalmi bázisból (is) vehettek mintát, továbbá, akik megtehették, hogy gyermekeknek szóló könyveket vásároljanak, nem kifejezetten a nyelvi épülést szolgáló „mesés” kötetekkel találkozhattak.

A kisdédóvásról szóló 1891. évi XV. törvénycikk megalkotásával és elfogadásával⁷ a kisdédóvók állami szabályozás alá kerülnek. A mesék (ki)választása és felhasználása szempontjából az 1894-ben megjelenő, DÖMÖTÖR Géza által összeállított módszertani gyakorlati kézikönyv válik mérvadóvá, melynek vonatkozó fejezetében, az *Elbeszélések és a mesék alkalmazása a kisdédkorban* cím alatt a szerző egyértelműen kifejti a mesék fontosságáról vallott nézőpontját. Úgy véli, hogy a mese a gyermekek lelkére hat, de a sok mesélés tétlenséget generál és képzelgővé teszi a kisgyermekeket. A tündérmesék szerepét is megkérdőjelezi, és szerintre törekedni kell arra, hogy megértessük a kisgyermekkel, hogy amit hallanak, az

nem felel meg a valóságnak. Érdekes disszonancia, hogy amíg Dömötör a tündérmesék „realizálására” törekszik, ugyanakkor a mesék tanulságának (túl)magyarázatával kapcsolatban óva inti a olvasókat. (DÖMÖTÖR, 1894)

A korabeli óvodapedagógiai sajtó is nyomatékosan alátámasztja, hogy a mesék „lehetőleg rövidek, világosak és tanulságosak legyenek, következőleg nem szabad olyan hosszadalmasnak lenni, mely a kiskorú gyermek gyenge tehetségét megterhelné, nem szabad elvont értelműnek lenni, mit a gyermek felfogni nem lenne képes, és nem szabad olyan iránynak lenni, mely a gyerekek ismeretkörét a természeti igazság rovására helytelen irányba terelné”. (KOZMA, 1894. 457. o.) Ezen kívül pedig alkalmanként jelenjenek meg az óvodai élet mindennapjaiban, semmiképp sem hangsúlyosan befolyásolva a főként racionális elvekre épülő óvodáskori nevelést.

Az utóbb idézett gondolat eszményét erősíti PERES Sándor és munkatársai által 1908-ban írt és szerkesztett, a kisgyermekkel végzendő foglalkozások vezérlauza, melyben a mese az erkölcsi nemesedés fő szolgáltatója, továbbá az anyanyelvi és nemzeti nevelés mellett (sok esetben militarista nevelési elvekkel dúsítva⁸) fejelemző eszközként is alkalmazható. (PERES és mtsai, 1908)

Áttörő változás a mesék óvodai munkában való felhasználásában és megítélésében közvetlenül az első világháború kitörése előtt érzékelhető, a gyermektanulmányi szemléletmód megjelenésével szorosan összhangban. NÁDAI Pál tanár és író 1911-ben megjelent, kisgyermekről írt kötetében rámutat arra, hogy a mese értelmi és erkölcsi nevelésben betöltött szerepe nem lehet egyeduralgó pedagógiai célkitűzés. A mesének hozzá kell járulnia a gyermekek művészeti neveléséhez is. Szorgalmazza a magyar népmesekincs újrafelfedezését. Ugyanakkor ő is kárhoztatja a mesékben (ezen belül is a tündérmesékben) fellelhető „abszurd” elemeket (sárkányok, szellemek, boszorkányok, beszélő tárgyak), mert ezek szerint ellentmondanak a természeti törvényeknek, valóságban való létezésük elképzelhetetlen és a gyermekek beteges képzelőerejét táplálva károsan hathatnak a lelki világukra. (NÁDAI, 1911)

MIKSZÁTH Kálmán ugyanakkor a gyermeki fantázia pártján áll. A századforduló jeles magyar írója és gondolkodója úgy véli, hogy a népmeséket a maguk valójában kell a gyermek elé tárni, hogy a csodálatos nyelvezet mellett magukévá tudják tenni nemzetük gondolkodását és szellemi örökségét. (MIKSZÁTH, 1910)

Az első világháború utáni időszak óvodai nevelését a gyermektanulmányi mozgalom térhódítása is jellemezte, amelynek ismérve a gyermek életkori sajátosságainak elfogadása és tiszteletben tartása. (KÖVÉR, 2005) Mindamelllett a korszak átpolitizált (irredenta) jellemzői rányomták bélyegüket a kor gyermekirodalmára is.

A *Magyar Gyermektanulmányi Társaság* gondozásában jelent meg NÓGRÁDY László könyve a meséről, amely napjainkban is a témával foglalkozó szakemberek egyik legmeghatározóbb alapművének tekinthető. A mese és mesélés fontosságának

több szempontú leírása és elemzése mellett a szerző egy közel ötezer adatot feldolgozó kutatásról is beszámol a mesék gyermekekre gyakorolt hatása kapcsán. A kutatás eredményeként többek között először esik szó a mesék különböző életkorokhoz való kapcsolódásáról, a tudatos meseválasztásról, ami ez esetben kilép az erkölcsi mondanivaló bűvköréből és a gyermekek érdeklődését és lelki világuk befogadó képességét helyezi előtérbe. (NÓGRÁDY, 1917)

Fontos megemlítenünk KENYERES Elemért, a korabeli szaksajtó, a *Kisdednevelés* akkori szerkesztőjét, aki a mese témakörében számos, a gyermektanulmányi mozgalommal kapcsolatos elméleti munka megjelenését segítette (ő maga is aktív tagja volt a társaságnak), támogatva ezzel a kisgyermekek intézményes nevelésének ez irányú törekvéseit.

Továbbá ki kell emelnünk GYULAI Ágostot (1917), aki a kisdedek erkölcsi nevelését támogatni kívánó tizenöt (átírt) meséhez készült szemléltetőképekhez írt magyarázó füzetet, illetve BALÁZS Bélát (BALÁZS, 1978) és BENEDEK Eleket (KÖVÉR, 1981), ez utóbbit a magyar gyermek(mese)irodalom egyik megteremtőjeként aposztrofálhatjuk.

Az óvodai nevelés ügyében alapvető jelentőségű a 1936. évi XXIII. törvénycikk a *kisdedóvásról* szóló 1891. évi XV. törvénycikk némely rendelkezéseinek módosításait magában foglaló hivatalos irat. A kisdedóvással kapcsolatos rendelkezésekért a Vallás- és Közoktatásiügyi Minisztérium helyett a Belügyminisztérium válik felelőssé. Az óvodai nevelőmunkában elsődlegesen az engedelmes, parancsokat végrehajtó gyermek nevelését preferálják, nem visszariadva a testi fenyítéstől sem. Az irodalmi nevelés szempontjából a nacionalista ideák hangsúlyozása kerül előtérbe, szelektálva a magyar népmeséket. (KÖVÉR, 1981)

A *Gyermeknevelés* elnevezésű szakmai folyóirat (amely a *Kisdednevelés* című folyóirat utódja) 1936. évi kiadásában egy óvónő „A szófogadatlan Sári és a jó Sári” történetén keresztül mutatja be, hogy óvodai csoportjában hogyan valósította meg az erkölcsi és nemzeti nevelés alapjait. (MIRISZLAYNÉ, 1939)

A háború után az új politikai környezetben⁹, 1953-ban látott napvilágot a *Módszertani levelek – Óvodai foglalkozások* című kiadvány, amely a tervszerű óvodai nevelés első hivatalos dokumentuma. Ez iránymutatást ad többek közt a mesék „felhasználásával” kapcsolatban is. A kisebbeknek az életterükről, környezetükről és a különféle állatokról szóló meséket ajánlják, évi tizenkettő-tizenöt történet kíséretében. A nagyobbak pedig évi tizenöt-húsz mese és kisebb elbeszélés alapján ismerkedhetnek meg a szocialista értékrend különféle aspektusaival (például: a Kisdobos újságban megjelenő mesék, versek).

A hagyományos, konzervatív pedagógiai eszközrendszernek megfelelően zömében célirányos mesélési elvek mellett az óvónők a mesefoglalkozások levezetésére is iránymutatást kapnak, például heterogén csoportban a nagyobbak ismétlésként meghallgathatják a kisebbek meséit, de ellenkező esetben a kicsinek a mese ideje

alatt más tevékenység biztosítása ajánlott. Az óvodapedagógia gyakorlati életét is bemutató *Óvodai Nevelés* (a *Gyermeknevelés* című folyóirat utódja) elnevezésű folyóiratban viszont közlésre kerülnek olyan cikkek is, melyekben már előtérbe kerül „az egyéni bánásmód”, a gyerekek együttes tevékenykedtetése, az irodalmi, a zenei és a testi nevelés „apró” hétköznapi problémáinak bemutatására, egy humanisztikus óvodapedagógiai gyakorlat elfogadtatására.

Az ötvenes évek gyermekirodalma rátalál a mesére. Az irodalom legjobbjai – kényszerűségből és örömben, NÉMETH László szavaival élve „gályapadból laboratóriumot” formálva – megújítják az irodalmi mesét. HÁRS László, ZELK Zoltán, JUHÁSZ Ferenc, NAGY László, TERSÁNSZKY Józsi Jenő, KORMOS István, T. ASZÓDI Éva, majd JANIKOVSKY Éva, LENGYEL Balázs és mások jelennek meg a kedvencek közt. Janikovszky Éva az óvodapedagógusok számára kezdi el írni a fentebb említett *Óvodai Nevelés* hátsó lapjára – mondhatni továbbképzési céllal – az író számára világhírt hozó, RÉBER László rajzaival illusztrált képes, óvodás történeteit. A Magyar Pedagógiai Társaságban PETROLAY Margit (TOMOR, 2009) és SZABADI Ilona publikálnak a meséről.

Az óvodai nevelésen belül a mesékkel és meséléssel kapcsolatos igazi áttörés az 1971-ben megjelenő első *Óvodai nevelési program* megjelenéséhez kapcsolható. A mesék megismertetésével az óvónők elsődleges célja többek között, hogy fejlesszék a gyermekek erkölcsi érzelmeit, esztétikai fogékonyságukat, verbális kifejező képességüket, értelmi (ezen belül is a képzelet és emlékezet) képességeiket. Fontos megjegyeznünk, hogy az említett program bármilyen ideológiai „nyomás” ellenére, hangsúlyosan kiemeli az „egyéni bánásmód”, a gyermekek képességeinek figyelembe vételét. Nem törekszik a teljesítmény centrikusságra, a gyermekek önmagukban való hitét, bizalmát és a lelki biztonságot helyezi előtérbe, mint a közösségbe való integrálódás elsődleges feltételeit. (BAKONYI, 2001)

A mesék tartalma, rendszere és felhasználásuk egyéb módjai korcsoportonként változnak. A kiscsoportosoknak a különféle állatcsaládokról és kölyökállatokról szóló mesék mellett, főként olyan rövid történeteket ajánlanak, melyek a saját környezetükről, élményeikről szólnak és mellőzik a meseszerű elemeket.¹⁰ Összességében továbbra is tíz-tizenkét új mesét javasolnak egy óvodai „tanév” során, a fennmaradó időt pedig ismétlésre és különböző kis történetek elmondására ajánlják.

A középső csoportos gyerekek meseanyagának összeállítására a magyar népmese-kincs és gyermekirodalom, illetve a nemzetközi meseirodalom anyagát javasolják, melyeknek szereplői már lehetnek különféle erdei és egzotikus vidékek állatai, tündérek és más mesealakok is, évente tizenkettő-tizennégy mesében összefoglalva. Segédanyagként megjelennek a Móra Kiadó meghatározó antológiái (*Minden napra egy mese, Óvodások mesekönyve* stb.)

A nagycsoportosok esetében a középső csoportosok meseválasztása és az éves új „mesemennyiség” száma a mérvadó, kibővülve egyrészt fantasztikus mesealkokkal, másrészt külön felhívva a figyelmet a gyermekeket körülvevő élettér és a mesék, elbeszélések, novellák szereplőinek közös kapcsolódási pontjaira. (BAKONYI-SZABADI, 1971)

Az óvodai nevelést befolyásoló következő hivatalos dokumentum 1989-ben az *Országos Pedagógiai Intézet* jóvoltából jelent meg. Az 1971-es óvodai nevelési programot alapul véve, azt átdolgozva 1990. szeptember 1-től lép életbe a *Továbbfejlesztett Óvodai Nevelési Program* (TONEP) néven is ismert útmutató. Tárgyalt időszakban az óvodák még központi szabályozás alatt működnek, ettől függetlenül a kiadvány tartalmi elemei már szélesebb módszertani szabadságot biztosítanak az óvónőknek, akik ennek értelmében figyelembe vehetik óvodájuk sajátos szociokulturális körülményeit, sajátosságait. A mesék kiválasztásánál hangsúlyossá válnak a családban elhangzott mesék, továbbá a csoportba járó nem magyar anyanyelvű gyermekek mesekincséből való válogatások is. (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989) Az 1971-es Óvodai nevelési programtól eltérően a mesélés az adott dokumentumban egyértelműen az irodalmi nevelés részét képezi, ami szorosan együtt jár az anyanyelvi neveléssel. Az eddig elemzett értelmezésekkel ellentétben (melyek főként a mesék erkölcsi nevelésben betöltött szerepét hangsúlyozták) egyfajta szubjektív megélés felé való nyitást érzékelhetünk.¹¹

Fontos kiemelnünk, hogy az utóbbi két nevelési program fokozott hangsúlyt helyez a család otthoni mesélésben betöltött szerepének. Az 1971-es kiadványban a következőket olvashatjuk: „Az óvónő hívja fel a család figyelmét arra, hogy mindezek nem pótolják a szülők, nagyszülők, nagyobb testvér mesélése közben kialakuló meghitt mesehangulatot, meseélményt”. (Uo., 1971. 232. o.)

Az 1989-es program pedig ebben a formában fogalmazza meg a szülők bevonását a mesélésbe az óvónő feladat-ismertetésének szempontjából: „Kezdeményezze, hogy otthon is rendszeresen énekeljenek, verseljenek, meséljenek a felnőttek a gyerekeknek. Beszéljen arról a szülőkkel, hogy bármilyen rövid, de rendszeres együttlét és az előszóban történő mesélés – ritkábban felolvasás – mit jelent a gyerekek számára”. (AZ ÓVODAI NEVELÉS PROGRAMJA, 1989. 157. o.) Sajnálatos módon az előbb és utóbb idézett fontos tényezőkre, sem az előtte, sem pedig az utána következő hivatalos iránymutató dokumentumokban nem találunk példát.

A rendszerváltást követő években az óvodai neveléssel kapcsolatosan is egyre nagyobb lett az igény a központi tartalmi szabályozás megszüntetésére, az óvodák saját arculatának kialakítására, egy differenciált óvodai nevelési törvény megalkotására. (VILLÁNYI, 1998) Többek között a hazai óvodai neveléstörténeti értékekre, pedagógiai és pszichológiai kutatások eredményeire, a nemzetközileg is elismert magyar óvodai gyakorlatra és nem utolsósorban a gyermeki jogokat hangsúlyosan számba véve 1996 szeptemberében hivatalos útjára indul az *Óvodai Nevelés Alapprogramja* (a továbbiakban: ÓNAP). Az ÓNAP az eddigi óvodai

nevelési programokkal ellentétben iránymutatóként funkcionál, magában foglalva azokat az alapvető értékeket, amelyeket az egyes óvodáknak saját programjuk kidolgozásánál figyelembe kell venniük. A számos változás és fogalmi egyeztetés után 1999-től az óvodák megalkothatták az ÓNAP alapértékeire épülő *Helyi Óvodai Programjukat* (az ún. HOP-ot). Megannyi (akkreditált) mintaprogram született, mely kifejezetten a mesét állította az óvodai nevelés fókuszába.

A meseválasztás és mesefeldolgozás szempontjából az utóbbi elemzett két programban alaposan kidolgozott, minden részletre odafigyelő, és főként az azonos életkorú gyermekeket magában foglaló csoportokban alkalmazható útmutatást egy rövid és tömör összefoglaló váltja fel. Az óvodák a helyi nevelési programjukat a mesék szempontjából attól függően, hogy alapként melyik feldolgozási módot választották, szinte teljes mértékben szubjektíven kezelhetik. Főbb irányvonalként figyelembe kell venniük a mesének a gyermekre gyakorolt értelmi-érzelmi és esztétikai hatását, továbbá a mesélővel kialakított személyes kapcsolatot. Sem a mesék számában, sem pedig életkori felosztásban nincsenek megszabott határok, kivéve a mindennapos mesélésre való felhívásban. A mesék tartalmára vonatkozóan az irodalmi műveknek és a népmeséknek is meghatározó szerepe van a gyermekek kiegyensúlyozott személyiségfejlődésében. (AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 1996)

A többségi óvodákba járó gyermekekre vonatkozóan a következő változásra 2010-ben kerül sor, amikor az 1996-os ÓNAP egyes részeinek módosítására került sor. A dokumentum meghatározó lépéseket tesz az előítélet-mentesség és az egyéni bánásmód érdekében. A differenciált bánásmód kiemelt szerepet kap. Bár nem tartozik szervesen a témánkhoz, fontos megemlítenünk a sajátos nevelési igényű, és a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekre vonatkozó, 2005-ben hatályba lépő nevelési irányelvek megjelenését is, ami együtt jár az óvodai inklúzió fogalmának megjelenésével.¹²

A mesékre, mesélésre vonatkozó apróbb változásokról a 2012-ben és ez idáig utolsó módosításban olvashatunk. Az 1996-os ÓNAP vonatkozó bekezdése a gyermekek önkifejezését segítő saját mesealkotásokra való fokozott odafigyeléssel és a kortárs irodalmi művek beemeléseivel bővül ki.

Látható, hogy a mese, mint az óvodáskor érték közvetítő, szemléletformáló eleme, minden történelmi szakaszban fontos alkotórésze és eszköze volt az óvodai nevelésnek, függetlenül attól, hogy a különböző történetek tartalmát egy adott kor éppen milyen nevelési cél eléréséhez kívánta felhasználni, igazolva PETROLAY Margit vonatkozó gondolatát, miszerint „a mesét – mint az emberi kultúra minden ágazatát – a történelem szülte meg és formálta a maga képére és hasonlatosságára.” (PETROLAY, 1996. 7. o.) A mesékben emellett a mese szereplői egyediségükben is tipikusak, így a problémák egyediek és általánosak is egyben; másrészt a meséből megtanulható, hogy megélt világ jóvá és széppé tehető¹³. (Uo., 1996)

Az elemzett szabályozó dokumentumokban, módszertani kiadványokban foglalt leírások tudatosan vagy tudattalanul, de kétségkívül nagy szerepet játszottak/játsszanak abban, hogy a mesék szerepe hogyan és miként jelenik meg napjaink óvodáskori intézményes nevelésében.

Összegzésként láthatjuk, hogy a mese a hazai óvodai gyakorlatban, hosszú évtizedeken keresztül az erkölcsi nevelés támaszaként jelent meg, majdnem teljes mértékben kiiktatva magából a tündérmesék csodára és természetfelettire alapozott cselekményfonalát, ami a mesélésen belül a leginkább megmozgatja a gyermeki fantáziát. Az esztétikai és érzelmi hatásokra való odafordulásra a hetvenes évek utáni szabályozó tényezők és módszertani ajánlások tesznek kísérletet, de e két jellemző az erkölcsi neveléssel szorosan egybekötött célmeghatározás szintjén marad és főként az irodalmi nevelés tárgykörében mozog. A mesék feldolgozására épülő dramatikus játékok módszertana pedig legtöbb esetben megmarad az elmondott/felolvasott szöveg mentén haladó szerep- és bábjátéknál.

A kapcsolódó fogalmak áttekintését kiegészítve hangsúlyozandó, hogy összességében véve a magyar óvodai nevelést világviszonylatban és a hazai közoktatáson belül is komoly hagyományrendszerre épül, amely kiemelten gyermekközpontú szemléletet tükröz (BAKONYI, 2001) és amelyben a mese és a játék olyan természetes közeggé válik a kisgyerekek számára, amelyben szabadságukat teljes mértékben megvalósíthatják. (TRENCSÉNYI, 2013)

Hivatkozások

- (Sz.N.) (1958): *Nevelőmunka az óvodában – Útmutató óvónők számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BAKONYI Anna (2001): Az óvodás gyerekek értékelési-mérési rendszerének elvi és gyakorlati kérdései. In: SZIVÁK Judit (szerk.) (2001): *Minőség az óvodában*. Okker, Budapest. pp. 175-214
- BAKONYI Pálné – SZABADI Ilona (szerk.) (1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BALÁZS Béla (1978): Ne vegyék el a gyermekektől a mesét. In: JÓZSEF Farkas (szerk.): *A büszke tettek ideje. Válogatás a Tanácsköztársaság irodalmából*. 2. kötet, Budapest.
- BENEDEK Elek (1888): *Képviselőházi beszéd*. http://posalajos.com/pdf/benedek_elek_parlamenti_beszede.pdf (letöltés: 2014. 02. 01.)
- BEZERÉDJ Amália (1872): *Flóri könyve*. Franklin-Társulat, Budapest.
- BÜKI Péter (1999): A népmese és a gyermek. In: SZÁVAI Ilona (szerk.) (2009): *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról*. Pont Kiadó, Budapest. pp. 29-44.
- DÖMÖTÖR Géza (1894): A kisdiednevelés és módszertan gyakorlati kézikönyve. In: HAJZER Szerén (szerk.) (1986): *I. Szöveggyűjtemény. A magyar óvodai*

nevelés tanulmányozásához az első óvodától a felszabadulásig. Tankönyvkiadó, Budapest.

HÁRS László – SZÜDI György (szerk.) (1953): *Új mesekönyv*. Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

HORNYÁK Mária (1994): *Brunszvik Teréz*. Polgármesteri Hivatal, Martonvásár.

KÉRI Katalin (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. In: *Iskolakultúra*. 2002/3. pp. 47-59.

KOZMA Dénes (1894): Az óvodai mesék. In: *Kisdednevelés*. XXIII. évf. 15. szám. pp. 455-460.

KÖVÉR Sándorné (1981): A „Kisdednevelés” a fasiszta szemléletű óvodai nevelés szolgálatában (1933-1940). In: *Óvodai Nevelés*. XXXIV. évf. 5. szám. pp. 156-158.

KÖVÉR Sándorné (2005): *Az óvodai nevelés európai kapcsolatai* (1828 – 2000). <http://mta.hu/fileadmin/2005/06/KoverSandorne.doc> (letöltés: 2015. 12. 12.)

LÁNYI Katalin (szerk.) (2004): *Meseképek az óvodában*. Kisdedóvodai szemléltető fali képek a XX. század elejéről 15 darabban, amelyet kiadott a Magyar Királyi Vallás-és Közoktatási Minisztérium, 1916-ban. Nemzeti Óvodamúzeum (Alapítvány), Martonvásár.

LOVÁSZ Andrea (2004): A mesélő ember. In: BÁLINT Péter (szerk.): *Közelítések a meséhez*. Didakt Kiadó, Debrecen. pp. 33-51.

MÉSZÁROS István – NÉMETH András – PUKÁNSZKY Béla (2005): *Neveléstörténet – Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.

MIKSZÁTH Kálmán (1910): A fantázia és a mesék. In: *Fordulópont*. 2008/1. IX. évf. 39. szám. pp. 59-62.

MIRISZLAYNÉ HANKOVSKY Margit (1939): Melyik mesével értem el a legnagyobb nevelő hatást és miben nyilvánult az? In: *Gyermeknevelés*. LXIV. évf. 3. szám. pp. 123-128.

NÁDAI Pál (1911): *Könyv a gyermekről*. Franklin Társulat, Budapest.

NÓGRÁDY László (1917): *A mese*. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Budapest.

PERES Sándor és mtsai (szerk.) (1908): *Magyar kisdedóvó. A kisded összes foglalkozásainak gyűjteménye és vezérkönyve*. Lamper R. Könyvkereskedés, Budapest.

PETROLAY Margit (1996): *Könyv a meséről. Az emberiség emlékezete*. Trezor Kiadó, Budapest.

PETROLAY Margit (2015): *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskönyv.hu, Budapest.

SZABADI Ilona (1951): Az irodalom, mint a nevelés eszköze. In: *Gyermeknevelés*. IV. évf. 1. szám. pp. 5-7.

SZABOLCS Éva – RÉTHY Endréné (1999): Fröbel és a nőmozgalmak Magyarországon. In: *Magyar Pedagógia*. 99. évf. 4. sz. pp. 363-373.

SZRITKÓ NAGY Irén (2011): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda*. Didakt Kiadó, Debrecen. pp. 57-60.

TOMOR Lajosné (2009): *Egy életmű a mese szolgálatában*. OVOKEM, Budapest.
TRENCSÉNYI László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig*. Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók 1965-2013. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra Kutatócsoport és az Új Helikon Bt., Szekszárd-Budapest.

TRENCSÉNYI László (2015): *Gyermekirodalom A-Z*. Fapadoskönyv.hu, Budapest.

VILLÁNYI Györgyné (1998): Az Óvodai nevelés alapprogramjának implementációja. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 9. szám. pp.51-58.

Szabályozó dokumentumok:

221/2010. (VII. 30.) Kormányrendelet Az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról szóló 137/1996. (VIII. 28.) Kormányrendelet módosításáról. In: *Magyar Közlöny*, 2010. 125. sz. pp. 22218-22219.

32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700032.MKM (letöltés: 2016. 03. 05.)

1953. évi III. törvény a kisdédóvról. CompLex Kiadó Kft. 1000 év törvényei internetes adatbázis

137/196. (VIII.28.) Kormányrendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról, URL: <http://www.boon.hu/2007/11/ovoda1.pdf> (letöltés: 2016. 09. 01.)

A Kormány 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. In: *Magyar Közlöny*, 2012. 171. sz. pp. 28223-28231.

Az óvodai nevelés programja (1989). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

2/2005. (III. 1.) OM rendelethez A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve URL: http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500002.OM (letöltés: 2016. 09. 01.)

Jegyzetek

1 „Ám abban a pillanatban, hogy bármiféle erkölcsi tanítási szándék nyilvánvalóvá válik, vagy expliciten megfogalmazódik – magának a mesének a lényege tűnik el.” (Uo.)

2 Mindazonáltal pedagógiai értelmezése éppen óvodás korosztályra bőven akad: HÁRS László (HÁRS-SZÜDI, 1953), PETROLAY Margit (PETROLAY, 2015) vagy éppen TRENCSÉNYI László (TRENCSÉNYI, 2015) gyermekirodalmi kötetében.

3 BRUNSZVIK Teréz (1775-1861) vér szerinti gyermeket nem nevelt, egész életét a kisgyermek megsegítésére és megóvására szentelte. (HORNYÁK, 1994)

- 4 Bővebben ld.: SZRITKÓNÉ NAGY Irén (2011): *Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda*. Didakt Kiadó, Debrecen. pp. 57-60.
- 5 BRUNSZVIK Teréz PESTALOZZI módszereit 1809-ben Yverdonban személyesen is tanulmányozta.
- 6 Fontos megjegyeznünk, hogy a korabeli kisdédóvó intézményekben sokan nem tartották szerencsésnek a gyermekek tanítását, és inkább Friedrich FRÖBEL megújuló óvodapedagógiai elvei alapján az öntevékenységet és cselekvésvágyra való odafigyelést szorgalmazták, ami a német pedagógus szerint egyben a tárgyalt korosztály életbölcsségének alapja képezi. A németországi óvodákra és helyi szokásokra kidolgozott módszer számos, a jelenlegi óvodapedagógiai gyakorlatban is használatos eszköz és metódus mellett, az akkori magyarországi kisdédóvókra való adaptálásával az intézmények magyaros jellegének elhalványulásához vezetett. A hazafiasság és a magyar nemzeti szellem megjelenése vallási és erkölcsi nevelésen keresztül a gyakorlatban dolgozó szakemberek érdeme. (LÁNYI, 2004; SZABOLCS-RÉTHY, 1999)
- 7 Eötvös József az 1868. évi általános tankötelezettséget előíró törvénnyel egyetemben kidolgozta a kisdédóvásról szóló rendelkezések szövegét is, de a törvény elfogadására csak hat évvel később került sor.
- 8 „Megvédték ám a kicsi méhek hazájukat a nagy ellenség, a medve ellen. Vitézek! Fiúk, mi se hagyjuk hazánkat bántani, ha katonák leszünk, ugyebár?” PERES és mtsai, 1908. 89. o.)
- 9 Az 1953. évi III. törvény a kisdédóvásról az óvoda gyakorlati munkájában kiemelten hangsúlyossá teszi hazaszerető, bátor, fegyelmezett és edzett gyermekek nevelését.
- 10 Ez a felfogás nem egyenlő a pár évtizeddel előbb megjelent hasonló ajánlásokhoz, melyek a gyermeki fantáziára ható minden elemet szerettek volna kitörölni a mesékből. Ebben az esetben egy jól átgondolt és a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó ajánlásról van szó.
- 11 V.ö.: az 1971-es program vonatkozó részeivel.
- 12 ld. a 2/2005. (III. 1.) OM rendelethez A Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve http://www.complex.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500002. OM továbbá a 32/1997. (XI. 5.) MKM rendelet a Nemzeti, etnikai kisebbség óvodai nevelésének irányelve és a Nemzeti, etnikai kisebbség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700032. MKM (letöltés: 2016. 03. 05.)
- 13 Továbbá a mesékben az idő állandó; állandó jelen (nem feltétlen nyelvtani értelemben, hanem mert a pillanat mindig általános érvényű).

Csobánka Zsuzsa Emese

A „kortárs szemléletű” irodalomtanítás

„A hosszú évek óta végzett munka egyre jobban megerősített abban, hogy a gyermekek megérdemlik a tiszteletet, bizalmat, jóindulatot, hogy jó velük lenni a szelíd megérzések, az első üde erőfeszítések és rácsodálkozások, a tiszta, világos örömök derűs légkörében, hogy a velük végzett munka vidám, gyümölcsöző és szép.”

(Janusz Korczak)

Válság vagy változás?

Napjainkban nincs hét, hogy ne hallanánk újabb és újabb, az oktatást és annak résztvevőit, struktúráját érintő kérdésekről. A 21. században a válság fogalma gazdasági és társadalmi értékeket egyaránt átható jelenség. POSZLER György már 1980-ban ritmusgyorsulásról beszélt, melyet a tudományos forradalom kétarcúságával magyarázott: a tudományos fejlődéssel párhuzamosan új kihívások jelentek meg a lezártság hiánya, az önművelés folyamatossá tétele és a tartalmak állandó megújításának követelménye miatt (POSZLER, 1980). Az erős intellektualizálódás mellett Poszler fontosnak tartja az érzelmi gazdagság növelését, hogy értelem és érzelem harmóniája ne billenjen meg annyira, hogy az már a személyiség belső harmóniájának károsodását okozza.

A pedagógiában és az irodalomtudományban (ha az utóbbi szkeptikusabb is) közmegegyezés van abban a tekintetben, hogy az irodalom – a magyarországi művészetfogyasztás tradíciói-konvenciói szerint különösen az irodalmi élmény, az irodalommal közvetített értékek és szabályok átélése – értékes: mind a perszonalizáció, mind a szocializáció egyik legmeghatározóbb eszköze, a kultúrákövetítés alappillére, mely segíteni hivatott az embert, hogy önmagát megismerve teljesebb életet élhessen. Ennek a folyamatnak az első lépcsőjeként értelmezhető az irodalomórai jelenlét.

Ugyanakkor az irodalomtanítás (és nyelvtanítás) hagyományosan sokak szerint a (szintén sokak szerint kívánatos) nemzeti identitástudat egyik domináns formálozóeleme is. Saját gyökereink és saját kortárs létünk elfogadása kedvezően befolyásolja a másik ember, a másik nemzet múltjának és jelenének elfogadását is. Mind ezt továbbgondolva, az éppen aktuális változásokra reflektálva állítja KNAUSZ Imre (KNAUSZ, 2011), hogy az elfogadás korántsem elegendő, tolmácsolásra van szükség: a „korszerű értelemben vett nemzeti műveltség lényege a szempontváltás

rutinszerű alkalmazása, a kánonok és kulturális regiszterek közötti szabad mozgás és váltás képessége. A jó magyar ember mindenekelőtt tolmács.”

A tolmácsolás mögöttes célja a mondanivaló befogadása. Az ezt megelőlegző elfogadás, illetve az ezt követő megértés mint találkozás közös idejét értékessé az együtt töltött idő érdekessége is teszi. Az érdekesség fogalma KNAUSZ Imrénél (2001) kiemelt jelentőségű motivációs eszköz, melyet így értelmez: „*Kapcsoljuk össze a tananyagot az élettel, a tanulók életvilágával! Sokaknak a relevancia kelti fel az érdeklődését.*”

A műalkotások és az irodalmi művek világa felé haladva BÓKAY Antal (1998) gondolatait idézném fel. Ő a közvetítés tárgyát pontosítja, amikor a műalkotás funkcióját a rend és a harmónia közvetítésében, a káosz, a zavar megszüntetésében látja. Formát ajánl oktató tartalom helyett: „*A modern irodalomtanítás: személyes lét formájának kidolgozása*” (BÓKAY, 1998. 92. o.), máshol pedig a modern irodalomtanítás kulcskérdésévé emeli a megértést, melyet elsősorban a formán keresztül feltételez. TRENCSENYI László Bókay gondolatait a következőképpen értelmezi: „*A művészet alapvető funkciója az, hogy megtanítsa az egyes embert megfelelően válaszolni, felelni a világ kérdéseire.*” (TRENCSENYI, 2000. 22. o.) Itt válik ketté a kérdés: a hogyan és a mit kérdésre, vagyis milyen módszerekkel és mely művekkel érdemes e szempont szerint foglalkozni. A korábbi tanterveket úgy javasolja módosítani, hogy azok alkalmasak legyenek önismereti, önkonstrukciós funkcióra. Az irodalmat ezek nyomán *tartalmas individualizációs eszközként* ajánlja felfogni (BÓKAY, 1998. 91. o.).

A ma irodalmat tanuló középiskolás korosztály másságát mi sem jelzi szemléletesebben, minthogy már új neve is van (például: Z generáció), illetve sajátos, megkülönböztető jegyekkel látja el őket a tudományos világ. Ők azok, akik a tanárokkal együtt egy változóban lévő világ szereplői, de ők azok is, akik serdülők, ifjak, vagyis egy adott (bár az utóbbi időben jelentősen alakuló, formálódó és az adott politikai érának kitett) oktatási rendszer legsérülékenyebb tagjai. Az irodalomtanárok esetében pedig egyértelműen látszik a régi tanárszerepek tarthatatlansága. Az irodalomtanítás fókuszba állításával és a tényezők, szereplők változásával indokolva mutatnék rá arra, hogy ebben a „forradalmi” időszakban egyre hangsúlyosabbá válik a kritikai gondolkodás fejlesztése mint az irodalomtanítás egyik kiemelt célja.

Kutatásom motivációját és témáját 2010-ben BÓKAY Antal (1998) gondolatára hivatkozva fogalmaztam meg, miszerint az irodalomtanítás befolyásolja az irodalmat, hiszen új megértési stratégiákat eredményez. Akkor azt a kérdést tettem fel, hogyan fordítható meg ez a gondolat, vagyis hogyan érhető el, hogy a kortárs irodalom befolyásolja a megértést és az irodalomtanítást. Az irodalom akkori értelmezésében a diákok önismeretét, érzéseik megfogalmazását, empatiszós készségeik fejlesztését egyik legjobban szolgáló tantárgy volt, mely azonban az utóbbi időszakban mostoha helyzetbe került – ARATÓ László (2002) problémafelvetései

erre mutattak rá –, és megújulásért kiált. ARATÓ 12 tézise közül az első említi az irodalomtanítás válságát; FENYŐ György (2002) e válságból azt a kérdést emeli ki, hogy a tradicionalizmust hogyan fogja korszerűvé tenni az irodalomtanítás, azzal a céllal, hogy fejlesszen, módosítson. A *Könyv és Nevelés* folyóiratban feltett kérdés kapcsán, miszerint *Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok?*⁵ FÜZFA Balázs (FÜZFA, 2002) a kulturális paradigmaváltás új regiszterét hangsúlyozza, mely ORBÁN Gyöngyi (2002) kiterjesztett olvasásfogalmával rokon irányokat mutat. Füzfa Balázs már 2002-ben a jel-értelmezés újragondolását szorgalmazta; ezt a feladatot az elmúlt évek digitális változásai mind jobban sürgetik, s így Füzfa elgondolását, paradigmaváltásról szóló hipotézisét támasztják alá.⁶ Az irodalmat BENCZIK Vilmos mind mennyiségileg, mind minőségileg az írásbeliség kitüntetett létformájaként határozza meg. Témánk szempontjából fontos megállapítása, hogy „*a másodlagos szóbeliségnek⁷ nevezett kommunikációs korszakot sokkal inkább a képiség, mint a szóbeliség jellemzi*” (BENCZIK, 2001. 206. o.). Benczik a képet tágabb értelmezésben javasolja használni, hang-képek, szag-képek, íz-képek és tapintás-képek formájában, s ezzel rögtön a drámapedagógia területére téved az irodalomtanítás. A GABNAI Katalin által különböző gyakorlatokon keresztül részletesen bemutatott érzékszervi finomítás tehát nem a reformpedagógiák kiváltsága, hanem a korszellem által kijelölt irány, melynek medrében maradvá az irodalomórák is hatékonyabbak lehetnek (GABNAI, 1999/2005).

Az átalakult emberi érzékelés Benczik által megnevezett legmegfelelőbb közege a *hipertextbe ágyazott multimédia*, amely „*képes rá, hogy mind a célba vett érzékszerv, mind az alkalmazott kódok tekintetében igazodjék a kommunikálandó tudattartalom jellegéhez*” (BENCZIK, 2001. 255. o.). A kérdés többek között az is, hogy ezt a tudást hogyan alkalmazzuk irodalomórán, mit jelent a *hipertextbe ágyazott multimédia* abban a térben és közegben.

Átalakuló világok

Az irodalom tantárgy értékének megítélése az utóbbi években folyamatos romlást mutat. A populáris regiszter beemelése csak az egyik dilemma; a vajdasági HÓZSA Éva rámutat arra, hogy az irodalomtörténet tanításának megkérdőjelezése, a házi olvasmányok problémája, vagy a tantervek korszerűsítése az irodalomtanítás általános érvényű, országhatároktól független kérdései (2013). POSZLER György (1980) a művészettel kapcsolatos olvasói igényként a következőket nevezi meg: menekülési hely, a ráismerés és útmutatás helye. Az egyik alapvető probléma, hogy a mai diákok izgalmasabb menekülési helyeket találnak az okostelefonjaikon, és a klasszikus szövegeket olvasva nem feltétlenül élik meg a ráismerés és az útmutatás élményét.

A mindennapok gyakorlata során a megoldást abban láttam, hogy olyan szövegeket találjak, amelyek közel állnak a diákokhoz, és a későbbiekben megteremtik annak esélyét, hogy – ZSOLNAI JÓZSEF (2001) alighanem ma is érvényes szavaival élve – az irodalom *irodalompedagógia*, SIPOS Lajos parafrázisával *alkotó irodalomtanítás* (2003. 6. o.) legyen, vagyis a diákok emberi, erkölcsi, kultúrtörténeti fejlődését segítse elő. Az irodalompedagógiát releváns fogalomnak és megoldásnak tartottam, amelynek során cél, hogy a diákok választhassanak, megtanuljanak szembenézni önmagukkal, megéljék a felismerés és a rádöbbenés örömet, élményét, később pedig a társadalom gondolkodó tagjává váljanak. Az akkori háromévnvi pedagógusi tapasztalataimra és diákjaim válaszaira támaszkodva azt állítottam, hogy a megértés hiánya miatt távolodnak el a diákok az irodalomtól, mondván, nem értik az olvasott szöveget, így azt felesleges időtöltésként élik meg.

A megértés hiánya melletti másik érv az irodalomtanítás ellen a gyakorlati haszon hiánya. Az ismeretközpontúsággal szemben jelentkező élményközpontú⁸ irodalomtanítási program ezt, a Claude ROY nevéhez fűződő aforizmát tűzi zászlajára: „*Az irodalom tökéletesen haszontalan, egyetlen haszna, hogy élni segít.*” (SIPOS, 2003). A kérdés mégis az, hogyan lehet elérni, hogy a diákok értelmesnek, értékesnek, hasznosnak éljék meg az irodalommal való találkozást. A válasz egyszerűnek tűnik: úgy, hogy *van közük* a szöveghez. Sajátjuknak érzik, megszólítja őket, az ő nyelvükön beszél. Kortárs. KNAUSZ Imre (2015) a pedagógus felől is megvizsgálja ezt a kérdést: fontosnak tartja, hogy megjelenjen a fókusz a tananyagban, amely nélkül az információ eldologiasodik, személytelen marad. Fókuszátlanság alatt Knausz azt is érti, hogy a pedagógusnak nincs mondanivalója a témával kapcsolatban. Ez tehát legalább akkora veszély az irodalomtanításban, mint ha a diákoknak nincs közük a szöveghez. Analógiában gondolkodva: az irodalom idegen nyelvvé vált a diákok számára, ennek okán hasznos az idegen nyelv világával kapcsolatos tapasztalatainkat megvizsgálni.

A nevelés és az irodalomtanítás dialogikus jellegéről CSERHALMI Zsuzsa (2002) így beszél: „*Befogadónak tekintem a tanulót, akinek olvasata nekem fontos, akiről tudom, hogy érdekelt a másságon keresztül történő önmegértésben, éppen úgy, mint én. A kettőnk dialógusa fokozatosan alakítható át a mű és olvasó tanuló dialógusává, feltéve, ha én, a tanár is dialogikus viszonyban vagyok a művekkal. Ez az út irodalomolvasáshoz vezethet.*” FÜZFA Balázs szerint „*az igazán nagy vers is ilyen nyelv, beszédforma, közlés, jel: az egyik embertől a másik ember felé irányuló, megértésre vágyó szándék.*” (2012. 58. o.) Ám ha ez így van – s nincs okunk feltételezni, hogy másképpen lenne –, akkor az idők változásával kötelességünk újragondolni legnagyobb szövegeink jelentésvilágát. Mit adtak, s mit adhatnak nekünk az új évezredben, illetve: milyen eszközök és módszerek állnak az irodalomtanár rendelkezésére, hogy az irodalmi művet (mint értéket) és a diákot egymáshoz vezesse, közvetíthessen köztük?

Első hipotézisem tehát így szólt: a kortárs irodalom kedvezően befolyásolja a diákok olvasási szokásait és az irodalomhoz való viszonyát. Ez azt jelenti, hogy többet olvasnak, értőbben olvasnak, emiatt szövegelemző készségeik is fejlődnek, és az irodalmat nem poros, unalmas, értéktelen tárgyként gondolják el, hanem felfedezik benne önmagukat, vállalják annak értékközvetítő szerepét. Ez a hipotézis az esettanulmányok és a tanórák során megállta a helyét, de az is bebizonyosodott, hogy nem kizárólagos megoldás, és további kérdéseket vet fel az irodalomtanítás hatékonyságát illetően.

Ha megfigyeljük, az irodalomórai olvasás ugyanis funkcióváltáson megy át, és hasonlatossá válik a KAMARÁS István (2003) által bemutatott „olvasótáborok”-hoz,⁹ ahol az olvasás nem cél volt, hanem az eszközök és a következmények egyike. A korábbi hipotézisemen úgy finomítanék (az elmúlt évek tapasztalata alapján), hogy az olvasás egyszerre lehet cél és eszköz, mindig az adott helyzettől függően. És ez a helyzet adta változékonyság ugyancsak a kortárs szemlélet sajátja.

Kilenc évvel ezelőtt a kortárs irodalom elemi jelenlétének szükségességéből indultam ki, és mára oda jutottam, hogy a kortárs irodalom meghatározó jelenléte helyett máson van a hangsúly. A kortársiasság lett számomra inkább a vezérelv, a mindenkori, intenzív jelen-lét.¹⁰ Arra az állapotra gondolok, amit VEKERDY Tamás (2013) lélek-jelenlétnek nevez, vagyis belső tartás, józan ítélőképesség, bátorság a döntéseinkben és cselekvéseinkben. Mindezt kiegészíteném a CSÍKSZENT-MIHÁLYI Mihály-féle (1991/2010) flow-fogalommal,¹¹ és azzal, hogy a tanítás felfogható egyfajta művészeti tevékenységként, játékként is, így a flow állapotát keresni abban, tapasztalataim és kutatásaim szerint, lehetséges.

Összegezve a problémát: az irodalomtanítás értéke, helye, az olvasás szerepe, jelentősége és a nevelés, nevelhetőség tehát szemünk láttára olyan időszakban válik kérdéssé, mely az értékek elbizonytalanodásáról szól, és ahol az elmúlt években bekövetkezett változások egyre inkább egy felülről meghatározott értékrend kialakítása felé mutatnak. Az értékek kérdésében – legújabbkori tapasztalataink szerint a ’68-as, megannyi kultikus irodalmi és filmes alkotásban megjelenített „korszakváltástól” számítva – többféle nézőpont létezik. Az azonban bizonyos – legalább KARÁCSONY Sándor felismerése óta (1993) –, hogy a fiatalok, serdülők iskolai tanulmányaik során, bármely rendszerben, bármilyen módszerekkel, de mindenképp azt kell, hogy magukban megtapasztalják, miképpen tudnak egyéni és társadalmi viszonyaikat tekintve teljességre törekvő életet élni. Így jutottam el oda, hogy az irodalomtanítás fő céljaként, a kultúrák közvetítése és a nevelés mellett, az érzékenyítést és a kritikai gondolkodás fejlesztését tartsam, egy mindenkori kortárs pedagógiai szituációban, melynek elemei között az egyik lehetséges eszköz maga a kortárs irodalmi szöveg.

Új irányok

A felgyorsultnak nevezett világ másféle feladatokat ró az emberre, a diákoknak is másra kell felkészülniük. A *kapcsolódás* lehetne az általam „kortárs szemléletű irodalomtanítás”-nak nevezett módszer kiemelt fogalma, mely a KNAUSZ Imre (2005) által használt beavatás-fogalomra mutat rá. „*A beavatás pedagógiája [...] abból indul ki, hogy a műveltségi kánon nem a kultúrjavak zárt katalógusa, hanem [...] minden kor és minden befogadó által újraértelmezett, és ezért mindig átalakuló és ebben az átalakulásban valami lényegeset mégis megőrző hagyomány. Ebből az elkerülhetetlenül személyes tudásból nem vezethető le egy mindenki számára egyformán érvényesítendő közös tanítási kánon. A teljesség helyett a személyes élmény középpontba állítása azonban esélyt kínál arra, hogy valami mégis közvetíthető legyen belőle.*” FÜZFÁ Balázs (2002) kultúra helyett kultúrákról beszélt, előzetes megjegyzésként állítva: „*a betűkultúra csak az egyik lehetséges kultúra*”. Ennek mentén a fentiekből a kánon pluralizálódását emelném ki. A 21. századi irodalomtanár jellemzői közül kiemelve egyet: a Cserhalmi Zsuzsa által „szerepjátszó”-nak nevezett irodalomtanár maga is teremtő részese lesz a kultúráközvetítésnek, hiszen képzetten és tudásának birtokában, a helyi ismeretekhez és a diákjaihoz igazodva alakítja maga is a kánont, a kijelölt célokat szem előtt tartva.

A célok mellett a módszerek is a diákokkal közös üggyé válhatnak,¹² a tanár választási lehetőségeket kínálhat az adott tananyaghoz kapcsolódóan a diákok számára. A tanterv kötelező elemeit a kreativitást segítő keretként értelmezem, azaz nem mindenekfelett álló törvényként, hanem kínálatként, választási lehetőségként, melyből létrejöhet az adott irodalomtanár kánonja, melyet diákjai felé közvetít. Így alakul ki a *műveltségi kánon* azon fogalma, melyet dolgozatomban is használok. E gondolatok korábban a HOSSZÚ-FENYŐ-TRENCSENYI (1990) szerzők tanulmányában a tartalmi oldalra nagyobb hangsúlyt fektetve jelentek meg: miszerint a kánon individualizálható, sőt, nemzeti csoportkánon meglétét is elismerték a szerzők. Cserhalmi Zsuzsa (CSERHALMI, 2002) céltételezése, miszerint az irodalomtanítás célja a nézőpont- és attitűdváltó képesség fejlesztése, és a nálam hangsúlyosabb kritikai gondolkodás fejlesztés mint a kortárs szemlélet jelenléte, így egymást erősítő fogalmakká válnak.¹³

A célok e hangsúlyváltozásai miatt az eddigi irodalomtanári szerep is tarthatatlan; kutatásaim eredménye, hogy olyan közvetítői szerepre van szükség, amelynek révén irodalomtanár és diák önmagával és ezáltal a másikkal, egy más világgal tud *találkozni*. MÁTRAI Zsuzsa (MÁTRAI, 2009) szerepváltásról beszél, amely feltétele a másik ember nézőpontja megértésének, és így az együttműködés lehetősége, képessége jön létre. Az Arató László nevével fémjelzett problémacentrikus oktatásra is igaz, hogy „*a tanár ebben a szituációban a közös válaszkeresés irányítója, aki nem abban jó, hogy mindent tud, hanem abban, hogy kritikusan tudja*

kezelní a felmerülő válaszkísérleteket, és tanítványait is erre a kritikai gondolkodásra tanítja meg.” (KNAUSZ, 2015).

Az egyéni fejlesztések mellett a közösségi célok, legalábbis a szociális felelősségek, jól rendezett társas kapcsolatok is fontosak. Az osztályban, csoportban, párban végzett munka, feladat és a közös beszélgetések mind abban segítenek, hogy a diák minél többször, majd minél pontosabban *kérdezzen rá önmagára és viszonyaira*.¹⁴ A találkozás mellett tehát a *kérdés* a másik hangsúlyos elem, ahogy a fentebb említett Kamarás-féle olvasótáborok hatékonysága, illetve a Fischer¹⁵ által megnevezett kérdésközpontú oktatás elvei is alátámasztják. KNAUSZ (2015) a történelemtanításról szólva célként azt nevezi meg, hogy az osztályt kérdező közösséggé tegyük; ezt az irodalomtanítás újabb céljaként jelölném meg magam is. A kérdés és a nyitottság, melyet a kortárs szövegek is lehetővé tesznek (későbbiekben érvelek, hogy miért jobban és olykor könnyebben, mint a klasszikusok) a kritikus gondolkodás magatartásmintáját nyújtja a diáknak. Elfogadni és gondolkodni, kérdezni és meghallgatni, szabadon dönteni és felelősséget vállalni – ezek lehetnének az új irodalomtanár vezérelvei. Célként megfogalmazva: empátiafejlesztés, kritikai gondolkodás fejlesztése, kultúráközvetítés, nézőpont- és attitűdváltó képesség fejlesztése. Ha a párbeszédet irodalmi műalkotás és befogadó viszonylatában vizsgáljuk, „*az esztétikai tapasztalat dialogikus alaphelyzetét tekintjük mérvadónak, amely szöveg és befogadás párbeszédén keresztül engedi megtörténni a műalkotást, akkor olyan keletkező jelenléttel kell számolnunk, amely mindig a »megmutatkozás« performatív egyediségével lesz felruházva*” – írja erről KULCSÁR SZABÓ Ernő (2015. 40. o.). Hogy a sok egyediség között mégse vesszünk el a viszonylagosság káoszában, felmerül a kérdés, hol a határ megértés és egyéni beleérzés között. MOLNÁR Gábor Tamás az élmény és megértés örök kettősségében látja az irodalomtanítás egyik gyökérproblémáját, Christina VISCHER BRUNS (2011) alapján az olvasás kétféle módját különítve el. Az elmerülő olvasáshoz képzeletbeli beleélést, érzelmi és hangulati ráhangolódást, egyfajta passzív és jóindulatú viszonyt kapcsol, a gondolkodó olvasáshoz távolságtartó, elemző, kritikai, tevékeny, intellektuális és gyanakvó jegyeket. MOLNÁR (2015) értelmezésében előbbi az élménynek, utóbbi az értelmezésnek felel meg. Tapasztalataim alapján azonban egyetértek Bruns végső észrevételével, miszerint ez a szembeállítás torzító; a tanulmány arra a következtetésre jut, hogy a közoktatás feladata lenne, hogy nagyobb hangsúlyt fektessen az elmerülő-beleélő (élményszerű) olvasás képességeinek kifejlesztésére, még azelőtt, hogy a kritikai-elemző jegyek dominánsá váljanak. Valamint igaz az is, szögezi le MOLNÁR, hogy „*az »élményszerű« irodalmi befogadás soha nem pusztán passzív, lenyűgözött csodálata a műalkotásnak*” (2015. 49. o.). A hatékony irodalomstratégiák egyik legfontosabb kérdéseként az nevezi meg, hogy „*miként lehet kiváltani a diák személyes részvételét oly módon, hogy az egyszersmind a megértést is elősegítse.*” (MOLNÁR, 2015. 49. o.) A cselekvésorientált és drámapedagógiai technikákat nevezi meg lehetséges megoldásként.

Flow az irodalomórán

Mindez egy másik megvilágításban, visszatérve a módszertanhoz: PETHŐNÉ NAGY Csilla (PETHŐNÉ, 2005) módszertani könyvében összegyűjtötte a 21. század legfőbb kihívásait, és az ebből következő, iskola elé állított célokat. A szakemberekre hivatkozva az élethosszig tartó tanulás korszakának nevezi a 21. századot, melyben a legfontosabb az információk kiválasztása, értelmezése, értékelése, alkotó felhasználása, vagyis tanulási-gondolkodási képességek és kommunikációs képességek függvényeként ábrázolja az ember boldogulását. A méltán híres irodalomtanár így összegez: *„a kaotikusnak tűnő világban rendet csak az egyén teremthet önmaga számára. Azaz: a tudás személyes természetű, és mindig a szubjektumban, a személyes tudatban konstruálódik. Ennek a folyamatnak a sikeressége pedig szükségszerűen összefügg az egyén műveltségével, gondolkodási képességeivel, gondolkodásának minőségével, értelmezési stratégiáinak, értelmező sémáinak hatékonyságával.”* (PETHŐNÉ, 2005. 15. o.)

Nem azt éljük-e meg nap mint nap, hogy korábban oly sikeres módszerek, nevelési elvek megbuknak? Nem szembesülünk-e folyton azzal, hogy újra és újra meg kell küzdenünk diákjaink figyelméért, jelenlétéért? Azt leszögezném, hogy a diákkal semmi probléma nincs, éppen olyan gyorsan változik, vagyis reagál az őt körülvevő világra, ahogy a világ változik. Értelmezésem szerint ezáltal ún. „szabad teremtett tér” keletkezik, ahol a nevelés-oktatás minden résztvevőjének, elemének van lehetősége megmutatnia önmagát.¹⁶ Tanulási környezet alatt a tanulók tanulását és fejlődését szolgáló szociofizikai tényezők összességét érti egy RÉTI Mónika által szerkesztett kötet, melyből kiemelném azt a gondolatot is, hogy *„A tudatos térrendezés és a terek formálása egyben lehetőséget kínál az önreflexióra: szembesít törekvéseinkkel, vállalásainkkal, küldetésünkkel. A rendezett környezet megtartása egyben az önnevelést is segíti: erre mind a pedagógusnak, mind a tanulóknak szüksége van.”* (RÉTI, 2011. 8. o.) A kortárs szemléletű irodalmi nevelés, úgy gondolom, ilyen térként működik.

Ebben a térben létrejöhet az önfelfedés, amely Viktor FRANKLban (FRANKL, 2005) a haláltáborok borzalmas tapasztalatára épülve fogalmazódott meg. A nevelés nála felelősségre nevelés, melyben a választásra nevelünk, mely választás során a lényeges és lényegtelen dolgot, az értelemmel bírót és az értelmetlent, illetve a felelősséggel vállalhatót és a felelősséggel nem vállalhatót különbözteti meg egymástól az ember. Frankl „értelmen” egy konkrét szituáció értelmét érti, amelynek mindig konkrét címzettje van, és a pillanat kihívása fogalmazódik meg benne. Frankl azt mondja, ha az ember határhelyzetben van, az azt is jelenti, hogy az élet felszólítja arra, hogy tanúbizonyságot tegyen, mi az, amire egyedül ő képes. Így, ha rátalálunk arra, amire abban a pillanatban csak mi vagyunk képesek, ha a feltett kérdésre megadjuk a mi saját válaszunkat, megtaláljuk az értelmet az életben, amely életben tudja tartani az embert. Az ember ilyenformán túlmutat

önmagán, utal valamire, aminek beteljesítésére csak ő képes. Az ember szabadsága a rá ható körülményekkel szemben való állásfoglalásban van, vagyis a döntésben és beállítódásban.

Csikszentmihályi Mihály a tökéletes élmény keresésére buzdít, melyet megélve az ember képes meghaladni önmagát. Ennek jelenléte–jelen nem léte szerinte attól függ, hogy mennyire vagyunk képesek pillanatról pillanatra ellenőrizni, mi történik a tudatunkban. A flow világát az irodalomórára vonatkoztatni a FÜZFÁ Balázs (1998) és SIPOS Lajos (2003) nevével fémjelzett élménypedagógia felé mutat. DÉKÁNY Ernőre (2003) hivatkoznék, aki az élményszerűség három feltételét jelöli ki: a tanulói aktivitást, az érdeklődést és az egyéni tapasztalatok kreatív felhasználását.

Újabb dilemma figyelmeztet tehát a felelősségünkre: ha Csikszentmihályihoz csatlakozva olyan életre törekszünk, amielyet élni érdemes, és diákjainknak is ezt a példát mutatnánk, akkor irodalomtanárként érdemes szem előtt tartani, hogy élményt okozó irodalmi szövegeket és/vagy élményeket megelőző irodalmi szereplőket és/vagy élménydús elemzéseket kínáljunk. Ellenkező esetben nem meglepő, ha diákjaink nem élvezik és feleslegesnek, haszontalannak találják az irodalomórát. Ha követjük a „flow feltételeit”,¹⁷ nagyobb eséllyel válik élményszerűvé az irodalomóra is.

A művészet fő célja Csikszentmihályi szerint az áramlat-élmény fokozása. Játék és kultúra találkozási pontjai, vagyis felnőttként egy regény elolvasása, egy komolyzenei koncert vagy színházi előadás látogatása adhat élményt. Ha elzárjuk a diákjainkat ettől, úgy önmaguktól és egymástól, a mindenkori jelenben való léttől zárjuk el őket. A jelen kérdez, a műalkotások pedig ennek az „itt és most”-ban feltett kérdésnek teremtenek helyet. Vagyis a képzőművészet, a zene és az irodalom képes megteremteni azt a határhelyzetet, amelyben megszűnik az értelmetlenség, az alkotók saját életük és műalkotásaik által feltett kérdéssel mutatnak rá a befogadóra, arra a valakire, aki a befogadón túl van, az egyes emberre, aki egyedül képes megadni a kérdésre a választ.

A nevelés ebben tud segíteni. Napjaink pedagógusa ilyen találkozási helyeket tud teremteni, és feladata is, hogy teremtsen. Ő kínálja fel a pillanat kihívását, s ezzel eszközzé válik egy magasabb cél érdekében. Az irodalomórán tehát ezt a határhelyzetet kell megteremteni, ahol az ember (diák és pedagógus) adott környezeti feltételek mellett szabadon dönthet a helyzettel kapcsolatos beállítódásairól. Szabadság és felelősség kéz a kézben jár; a cél megtalálni az egyedi és egyetlen választ az adott pillanatban feltett, rá vonatkozó kérdésre. Mindezt azért, hogy az irodalom élő legyen, *kortárs*.

Hivatkozások

- ARATÓ László (2002): Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 4. sz. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/index.htm> (letöltés: 2016. 03. 11.)
- BENCZIK Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- BÓKAY Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: SIPOS Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Kiadó, Celldömölk. 73-105.
- CSERHÁLMÍ Zsuzsa (2002): Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 4. 4. sz. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/index.htm> (letöltés: 2016. 03. 11.)
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DÉKÁNY Ernő (2003): Az élményközpontú irodalomtanítás némely kérdéséhez a hermeneutika perspektívájából. In: FÜZFA Balázs (szerk.): *A megértés felé*. Pont Kiadó, Budapest. 17-24.
- FENYŐ D. György (2002): Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 4. 4. sz. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/index.htm> (letöltés: 2016. 03. 11.)
- FÜZFA Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: SIPOS Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, Pauz—Westermann, 334–346.
- FÜZFA Balázs (2002): Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*. 4. 4. sz. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/index.htm> (letöltés: 2016. 03. 11.)
- FÜZFA Balázs (2012): *Mentés másként*. Pont Kiadó, Budapest.
- FRANKL, Viktor (2005): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Jel Kiadó, Budapest.
- GABNAI Katalin (1999/2005): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.
- HOSSZÚ Gyula – FENYŐ D. György – TRENCSENYI Borbála (1990): Komplex történeti és esztétikai tárgyak kialakítása a gimnáziumban. In: *Pedagógiai Szemle*. 1990/7-8.
- HÓZSA Éva (2013): *Mesterségem: irodalomtanár*. Életjel könyvek 151. Szabadka.
- KAMARÁS István (2003): Fedőneve: olvasótábor. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 1.

sz. 97-101. old. <http://www.kamarasistvan.eoldal.hu/cikkek/tanulmanyok/kamaras-istvan-oid-fedoneve-olvasotabor.html> (letöltés: 2015. 08. 13.)

KARÁCSONY Sándor (1993): *Az irodalmi nevelés*. Szent Gellért Egyházi Kiadó, Budapest

KNAUSZ Imre (2001): *A tanítás mestersége*. <http://mek.niif.hu/01800/01817/01817.htm#6>

KNAUSZ Imre (2005): Kánonok és pedagógiák. <http://tte.hu/tallozo/43-szemle/5974-kanonok-es-pedagogiak> (letöltés: 2016. 03. 15.)

KNAUSZ Imre (2011): Nemzetépítés és nemzeti alaptanterv. http://www.tani-tani.info/nemzetepites_es_nemzeti_alaptanterv (letöltés: 2015. 08. 14.)

KNAUSZ Imre (2015): A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljáról. https://drive.google.com/file/d/0B67UFWpk_-uKZWNIMDJ3VEFFY0E/view, (letöltés: 2015. 08. 19.)

KULCSÁR SZABÓ Ernő (2015): Tárgyi élvezet vagy történő igazság? Az irodalomértés és –oktatás néhány kérdéséhez. In: *Iskolakultúra*. 25. 2015/7-8.

MOLNÁR Gábor Tamás (2015): Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján. In: *Iskolakultúra*. 25. 2015/7-8. 47-54.

ORBÁN Jolán (2002): Tizenkét évi irodalomtanítás után miért nem válnak tömegesen olvasóvá a fiatalok? Válasz 12 pontban – avagy tézisek a magyartanítás válságáról. In: *Elektronikus Könyv és Nevelés*, 4. 4. sz. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/index.htm>, utolsó letöltés: (letöltés: 2016. 03. 11.)

PETHÖNÉ Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó, Budapest.

POSZLER György (1980): *Katarzis és kultúra*. Tankönyvkiadó, Budapest.

RÉTI Mónika (szerk.) (2011): Kívül-belül jó iskola. In: *Tanító terek*. OFI, Budapest

SIPOS Lajos (2003): Az élményközpontú irodalomtanítás. In: FÜZFA Balázs (szerk.): *A megértés felé*. Pont Kiadó, Budapest. 9-16. o.

TRENCSENYI László (2000): *Művészetpedagógia*. OKKER Kiadó, Budapest.

VEKERDY Tamás (2013): *Lélek-jelenlét*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Zrt., Budapest.

VISCHER BRUNS, Ch. (2011): *Why Literature? The Value of Literary Reading and What It Means for Teaching*. Continuum, New York.

ZSOLNAI József (2001): *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében: Az anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások tudományelméleti és pedagógiai filozófiai alapozása*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézet, Pápa.

Jegyzetek

- 1 Ld. (BÓKAY, 1998) – Az irodalomalkalmazási folyamatnak, az irodalom funkcióinak a változásait releváns módon értelmezte Bókay reális, óvatosabb irodalomképét is reflektált/ja Trencsényi László Művészetpedagógiájában (TRENCSÉNYI László: *Művészetpedagógia*. OKKER 2000. 22-23. o.).
- 2 A téma kapcsán kikerülhetetlen megemlíteni azt az antagonizmust, amelyre MIHÁLY Ottó figyelmeztet: a pedagógia céltételezés nélkül nincs, abban viszont nem tekinti a gyereket partnernek, ezáltal joggal merül fel a kérdés, hogy milyen teljes életet élhet az, aki eleve egy szűkített közegben nevelkedik, adott célok felé terelve. (Talán a teljesség fogalmát is időszerű átgondolni, teszem hozzá.) „*Az az iskolával, amelyről úgy mondjuk, hogy a gyerek szabadságára épül, nem az a baj, hogy nem lehet megvalósítani mint iskolát, hanem az a baj, hogy nem iskola.*” „*A gyerekeknek csak akkor van lehetősége a szabadságra, ha nemcsak az út, hanem a célok tekintetében is egyenlő társ lehet [...] szabadság nélkül pedig nincs autonómiával töltött személyiségfejlődés, és nincs személyiség, legfeljebb működőképes egyed!*” MIHÁLY Ottó: Célracionalitás és aszimmetria a pedagógiai alapviszonyban. In: *Connecting People*. Új Helikon Bt. 2008.
- 3 Beszélhetnénk második lépcsőről is, hiszen az egyedfejlődésben az „első lépcső” az anyaölben, vagy akár az óvodában szerzett szóbeliségben, sőt együttmozgásban közvetített élmény. (Vö. PETROLAY Margit: Az eleven szótól az írott betűig. In: *Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról*. Fapadoskönyv.hu Kiadó, 2013)
- 4 E sorok írója – NAGY József, CSEPELI György és BÁBOSIK István nyomán a „nemzeti identitás” kialakulásának funkcióját nem tagadja, azt fontos pedagógiai, kulturális szocializációs feladatnak tartja.
- 5 <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=366> (letöltés: 2016. 03. 01.)
- 6 BÓKAY Antal a kultúrát mint kódot értelmezi, s annak különböző összetevőit nevezi meg Ch. MORRIS ismert rendszere alapján: szintaktikai kódösszetevő, szemantikai, pragmatikai. A szintaktikait a verstan, formatan, a szemantikait a szimbolizáció és a metaforizáció alkotja, míg a pragmatikait a művészetelméleti és irodalomelméleti alapfogalmak. Ez utóbbit Trencsényi László lexikai kódnak nevezi. BÓKAY Antal: Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: SIPOS Lajos (szerk.) *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Celldömölk, 1998. TRENCSÉNYI László: *Művészetpedagógia*. OKKER Kiadó, Budapest, 2000.
- 7 Ong nyomán a hang- és képrögzítő, illetve továbbító eszközök megjelenése nyomán kibontakozó új szóbeliséget érti Benczik ez alatt. (BENCZIK, 2001. 219. o.)
- 8 Az élmény SIPOS Lajos szerint lehet „a személyes életélmény és a műalkotásban megjelenített verstörténés közti különbségre való ráébredés.” (SIPOS, 2003. 11. o.) Nem könnyen definiálható fogalomnak gondolja, a szó a tapasztalás (experience) és a kaland (adventure), felfedezés etimológiai hátterét rejt, részben

pszichológiai, részben filozófiai fogalomként értelmezve azt. FÜZFÁ Balázs így fogalmaz: „Az élmény az ember érzelemmel telített, belsővé vált tapasztalata a körülötte létező vagy volt világról. Ez a tapasztalat azután törvénné is lehet, hiszen hozzá mérheti magát az ember. A művészet, az irodalom effajta belső törvények megalkotását segítheti elő.” (FÜZFÁ Balázs: Élményközpontúság az irodalomtankönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket? In: *Irodalomtankönyv Ma*. Pont Kiadó, Budapest, 2002. 23. o.)

9 Az olvasótábori kiáltvány „egyértelműen kijelentette, hogy az olvasóvá nevelés címen futó viselő mozgalomban az olvasás nem cél, hanem eszköz az önismerethez, az értékrend, a világnézet alakításához.” Ez a joggal pedagógiai alternatívaként is értelmezhető tábor, a „Rólad szól, érted, veled” jelszavakkal jelen értelmezésemben ugyancsak a kritikai gondolkodás egy lehetséges fejlesztési terepe, mely mintát kínálhat a kortárs szemléletű irodalomtanításnak is nyitottságot és bátorságot tekintve.

„Az olvasótáborok szervezési formái és eljárásai – az olvasótáborok közösségi autonómiáinak kialakítása, a neveltek és nevelők közötti viszonyok új, az iskolaiétól eltérő minőségének működtetése» azonban nem elsődlegesen az olvasóvá nevelést szolgálták (noha ezt is kedvezően befolyásolhatták), hanem a résztvevők személyiségét oly módon, hogy az uralkodó ideológiától eltérő perspektívákkal és horizontokkal is motiválták a résztvevő személyiségét, ingerelve, ébresztgetve bennük – a homo ludens, a homo aetsheticus és a homo religiosus mellett – a homo publicust és a homo politicust is.”

A fókuszban lévő kortárs szemléletű irodalomtanítással több ponton érintkeznek az olvasottak, mintegy keretet kínálva annak: átgondolásra késztet a szervezési formákat, - eljárásokat, a viszonyokat, illetve a célokat tekintve az irodalomtanításban.

(KAMARÁS István: Fedőneve: olvasótábor. <http://www.kamarasistvan.eoldal.hu/cikkek/tanulmanyok/kamaras-istvan-ojd--fedoneve-olasotabor.html> letöltés: 2015. 08. 14.)

10 A Kamarás-féle olvasótáborokban mindez így működött: „Az értékközvetítést dialógus formájában történt, és ha jól sikerült, igazi happening, vagyis katartikus történés jött létre. Vallásos terminussal élve: a résztvevők a találkozás szentségében részesülhettek.” (KAMARÁS István: Fedőneve: olvasótábor. <http://www.kamarasistvan.eoldal.hu/cikkek/tanulmanyok/kamaras-istvan-ojd--fedoneve-olasotabor.html>, utolsó letöltés: 2015. 08. 14.)

11 Csíkszentmihályi Mihály szerint a flow egy olyan elmeműködési állapot, mely során az ember teljesen elmerül abban, amit éppen csinál, amitől energiával töltődik fel, abban teljesen részt vesz, teljesen átadja magát a folyamatnak, és ebben örömet leli. (CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991. 2010.)

12 Amíg MIHÁLY Ottó sajnálatosnak tartja, hogy a céltételezést megvonjuk diákjainktól, ugyanis így sosem lesz „közös ügy”, KNAUSZ Imre éppen a pedagógusokat

biztatja arra, hogy sokkal inkább cél-eszköz relációban gondolkodjanak.

13 Itt jegyezzük meg, hogy POSZLER György szerint a nevelési célnak nem lehet alárendelni a művészi élményt, az intellektuális megragadás a „művészet természete ellen való.” (POSZLER, 1980. 22. o.). Ezt a paradoxont érezhetik ösztönösen diákjaink, amikor belemagyarázásként élnek meg egy verselemzést, és értelmetlennek tartják a mű elemekre való szétszedését.

14 Bár BÓKAY Antal a fent említett tartalmas individualizációs eszköznek tartja a művészetpedagógia funkcióváltásának szükségességét, TRENCSENYI László joggal teszi fel a kérdést, ha rendre megjelenik a csoportmunka, a kooperáció szükségessége, a kollektív alkotási folyamatot igénylő tanulási mód, vajon nem beszélhetünk-e a kollektivizmus eszméjének visszacsordogálásáról? (TRENCSENYI László: *Művészetpedagógia*. OKKER Kiadó, Budapest, 2000.)

15 „Az olyan tanár, aki azt gondolja, hogy minden kérdésre van kész választ, ne próbálkozzon kérdező osztály létrehozásával. Ugyancsak ne kísérelje meg ezt az a tanár sem, aki fél az intellektuálisan megerőltető feladatoktól. A kérdező osztály csak annak a tanárnak felel meg, akinek az a célja, hogy a gyerekek önállóvá, kreatívvá és kíváncsivá váljanak.” (FISCHER, Robert: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* (Ford.: Zsigovits Gabriella) Budapest, 2000, Műszaki Könyvkiadó. In: KNAUSZ Imre: *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljáról.* (2015) https://drive.google.com/file/d/0B67UFWpk_-uKZWNIMDJ3VEFfy0E/view letöltés: 2015. 08. 19.)

16 Nem dolgozatom témája, de *Kívül-belül jó iskola, Tanító terek* alcímmel az iskolai terek valódi és metaforikus értelmezéséről olvashatunk. http://dokumentumtar.ofi.hu/index_kivul_belul_jo_iskola.html (letöltés: 2015. 08. 12.)

17 1. Olyan feladat, melynek elvégzésére van esély. 2. Képesnek lenni az összpontosításra. 3. Világos célok megfogalmazása. 4. Azonnali visszacsatolás. 5. Erőlködés nélküli cselekvés, elkötelezettséggel, a mindennapi élet frusztrációit figyelmen kívül hagyva. 6. Az örömteli élmény elő kell, hogy segítse a saját cselekedetek feletti kontrollt. 7. A léttel való foglalkozás megszűnik, de az áramlat után még erősebb az Én-érzés. 8. Megváltozott időérzékelés.

Honti György

A beavatás szükségessége

A művészeti beavató programok egyre nagyobb számban jelennek meg a közművelődés-iskola-kultúra horizonton. Egyaránt találhatunk a klasszikus néző-játszó viszonyt átalakító színházi előadásokat, tantermi előadásokat követő feldolgozó foglalkozásokat, vagy egész iskolaévet átfogó, majd nyári táborban kiteljesedő beavatós rendezvényeket. Vajon miért éppen mostanában nő ezek száma? Miért keresik az ilyen megoldásokat az iskolák és a művészeti-közművelődési intézmények egyaránt? Azaz, mi szükség van minderre? Mivel magam is foglalkozom színházi beavatókkal, azt igyekszem körbejárni, milyen „szükségek” hozták létre és működtetik az előadó művészetek – színház, tánc, zene – körében ezt a bizonyos szempontból fiatal, más szempontból nagyon is régi működési formát.

A következőkben három alfejezetben vizsgálom a szükségesség kérdését. Először általában igyekszem azt indokolni, a következőkben a mai jogszabályok előírásait mutatom be, végül egyes, a közelmúltban és napjainkban született megfogalmazásokat, cselekedeteket idézek fel a szükségesség alátámasztására.

Általános szükség

A források¹ tanúsága szerint a beavatós előadásokat a hiány hozza létre: hiány mind az alkotók, mind a befogadók oldalán. Szerintem már magának a művészetnek is egyik létoka a hiány, de természetesen nem ugyanaz a hiány mozgatja az alkotót, amikor alkot, mint amikor közönséget „nevel”, és nem ugyanaz a hiány vezeti a pedagógust, amikor művészeti termék közelébe viszi tanulóit, illetve amikor beavatós előadásra készül. A hiány azonban mindkettőnél megjelenik.

Tekintsük ezt a hiányt természetesnek, az élet, a művészet velejárójának? Esetleg hibáztassuk a kultúrpolitikát, vagy a valaki által mindig szörnyűnek tekintett kor-szellemet? Azok egy csoportja, akiknek a művészet szükségszerű, szükségszerűen generálják a folyamatot, melynek eredményeképpen kialakulhat ez a szükség-érzet azokban is, akikben eleve nincsen meg – így a beavatás is szükségszerű.

TRENCSÉNYI László (2013) rendszeresen szót emel a művészetpedagógia fontossága mellett, mert ahogy egyik művében fogalmaz: „*A művészetek a „teljes személyiségre” hatnak, s ebbe a hatásrendszerbe nemcsak a személyiség „magasabb szintű szervezettsége” tartozik bele, de nagyobb nyitottsága is.*” Tehát szükség van a művészetekkel való foglalatosságra – állapítja meg Trencsényi László – mert ez a folyamat olyan átalakulást generál, amely messze túlmutat az eredeti

tevékenységen, és az élet egyéb területein is jól hasznosítható – mostanában leg-szélesebben alkalmazott kifejezéssel élve – kompetenciákat is fejleszt.

„... a gazdaság élénkítéséhez nem csupán a művészetpártolók, a műgyűjtők, vásárlók és mecénások kritikus tömegének „előállításá” fontos; a művészetekkel, esztétikai élményekkel táplálkozó személyiség „jobban működik” a családban is (hogy azt ne mondjam: jobb szerető), árnyalt aktivitással vesz részt a közéletben, jobban építhet rá a társadalom. (Jól tudjuk, a természet közeli, paraszti társadalomban e funkciókat, mondhatni pedagógiai funkciókat jól betöltötte korábban a folklór – a libalegelőn eldalolt-eljátszott-eltáncolt „virtuális világ”, a fonóban meghallgatott mese, a jeles napok megannyi rituáléja. E világnak azonban már csak az emlékei, vagy pedagógiai-művelődési rekonstrukciói léteznek, pedig a gyerekek, az iskolások világában innen vezethet út az autonóm művészetek felé is.” (TRENCSÉNYI, 2013)

A művészet öngyógyító, önformáló erejéről már elég régóta tud az emberiség. Hamlet egérfogójában a színpadon („színház a színházban”) bemutatott gyilkosság olyan elemi reakciókat vált ki Claudiusból, hogy kénytelen helyét elhagyva távozni, és ez lesz a bizonyíték – bizonyosabb bizonyosság, mint a szellem szava – Hamlet számára, hogy nagybátyja bűnös. Lehet ugyan, hogy Claudius „csak” hiperkulturémiában szenved, de ha az igazi nézőtérén ülők nem tudnák cselekvését pontosan értelmezni, a mű egészét se tudnák megérteni. Shakespeare majd minden drámájába beleszó néhány gondolatot a művészetről (*Szentivánéji álom* – mesteremberek; *Ahogy tetszik* – Jacques monológja), amelyekből kitűnik, mennyire természetesnek gondolja a művészet emberformáló, sőt, terápiás hatását. Szét lehet egyáltalán választani az emberformálást és a terápiát? Amikor CSEHOV-KISS: *De mi lett a nővel?* című darabját előadtuk a Kozma utcai börtönben, több revelatív élményben is részünk volt. Előadás előtt bemutatták nekünk a börtönélet néhány helyszínét, eseményét. Ennek keretében jutottunk be a kényszergyógykezeltek részlegébe is, ahol a főorvos igen egyszerűen definiálta a normalitás fogalmát: Normális az, aki nem áll kezelés alatt. Ez a „fordított” megfogalmazás volt az egyik revelatív élmény. Látszólag semmi köze a művészetekhez, de emlékezzünk a „... nézd legott Komédiának, s mulattatni fog”² idézetre, s máris nyilvánvaló, bármi formálhatja a befogadást (akár művészeti termékről, akár hétköznapi jelenségről van szó) attól függően, milyen szempontból értékelünk.

Az előadásunk közben kétszer is „tapintható” csend lett. Először akkor, amikor arról vitatkoztak a szereplők, hogy mi embertelenebb, a halálbüntetés vagy az életfogytiglan, másodszor pedig akkor, amikor az egyik szereplő azon elmélkedett, megöljön-e valakit, hogy szorult helyzetéből kijusson. Nézőink között (akik mind előzetes letartóztatásban voltak) egyesek kisebb bűncselekmények elkövetése miatt kerültek ide, míg mások olyan súlyú tetteket követtek el, amelyekért akár életfogytiglant is kaphattak. Reakcióik, kérdéseik, megnyilvánulásaik azt mutatták, hogy teljes személyiségükkel „vetették bele” magukat a látottakba.

KISS Virág (2010) az *Iskolakultúra* című folyóiratban hasonlította össze a művészet emberformáló és terápiás hatását. Írásában megállapítja, hogy a különbségek ellenére a hasonlóságok számosabbak. Mindkét területtel (HONTI, é.n.) a XX. század elején kezdtek el tudományosan foglalkozni. A pszichológusok terápiás módszerként alkalmazták a színjátszást, míg Moreno a társas kapcsolatok alakulását vizsgálta ezzel a módszerrel. Mivel minden ilyen irányú kísérlet bizonyította, hogy a művészetekkel való foglalatosság hat az egész személyiségre és egyfajta tisztítást is végez, értelemszerűen következett, hogy ezeket a módszereket az élet minden területén egyaránt alkalmazzák.

Fontos megemlíteni John DEWEY-t, aki 1934-ben felismerte, hogy a művészek lehetővé teszik a célok rugalmas megközelítését, sőt, a művészi munka során esetleg meg is változhatnak az előre meghatározott célok. (BRESLER, 2007) Más-képp fogalmazva ez azt jelenti – ahogy KAPOSI László (2004) definíció értékű megfogalmazásában is szerepel –, hogy „*a lényeg a megértés megváltozásában van*”. Kaposi – aki a drámapedagógia megkerülhetetlenül fontos személyisége – pontosan és sűrítve írja le ezzel a mondattal, hogy a drámapedagógus munkájának sikere abban is mérhető, mennyire tudja rávenni a résztvevőket, hogy újabb és újabb szempontok alapján lássák a világot.

A művészetekkel való foglalatosság szükségességét hangsúlyozza KARSAI György is, amikor így fogalmaz: „*Tudatosítani kellene mindenkiben, hogy amikor nap mint nap tanú vagyunk a minket körülvevő világ morális értékeinek erodálódása okozta válságnak, amikor mindennapi tapasztalatunk az emberi kapcsolatok leépülése, amikor egyre jobban ki vagyunk szolgáltatva a hatalmi arrogancia és cinizmus kényének-kedvének, akkor a klasszikus, örök értékű irodalmi alkotások értő olvasatában választ és támaszt találunk*”. (SZN, 2012) A mi számunkra nem elsősorban az idézetben megjelenő aktuális szellemi közérzet az érdekes, hanem az „értő olvasat” kifejezés. Ez az idézet egyszerre bizonyítéka annak, hogy a művészetekkel való foglalatosság emberformáló, és annak is, hogy a befogadást nagyban befolyásolja az adott művészeti ág jelrendszerének ismerete.³

A szükség törvényi háttere

A 2008. évi XCIX. törvény, mely az előadó-művészeti szervezetek támogatásáról és sajátos foglalkoztatási szabályairól szól, azt a felismerést fogalmazza meg, hogy az élő, jelen idejű előadó-művészeti alkotás olyan, semmi mással nem helyettesíthető társadalmi tevékenység, amely ápolja és fejleszti a társadalom kulturális, szellemi állapotát, az anyanyelvi kultúrát, a társadalmi önismeretet és szolidaritást, elősegíti az európai és ezen belül különösen a magyar kulturális emlékezet fenntartását. A törvény szándéka, hogy az igényes magyarországi előadó-művészetek, a színház-, tánc- és zeneművészet művelését és fejlesztését támogassa.

A törvényt a színház-, tánc- és zeneművészet sokszínűségének és értékeinek gyarapítása, az előadásoknak, koncerteknek a közönség széles rétegeihez való eljuttatása, a gyermek- és ifjúsági korosztály előadó-művészetekre fogékony nézővé nevelésének előmozdítása, a hazai előadó-művészet nemzetközi jelenlétének elősegítése, a határon túli magyar kultúra ápolása, a hazai nemzeti és etnikai kisebbségek művészeti életének támogatása, az előadó-művészeti intézményrendszer fejlesztése, a közpénzek hatékony felhasználását elősegítő támogatási rendszer megteremtése, valamint az Alkotmányban megfogalmazott állampolgári kulturális jogok érvényesülése érdekében alkották meg.

A fenti törvény „testvérét” is megalkották a 27/1998. (VI. 10.) MKM rendelet képében, mely *az alapfokú művészetoktatás követelményeiről és tantervi programjának bevezetéséről és kiadásáról* címmel hatályos ma is. Az *Irányelvek* és *Az alapfokú művészeti nevelés szerepe a tanulók személyiségfejlesztésében* fejezetekben a következő tézisek szerepelnek:

- Az alapfokú művészetoktatás olyan fejlesztőpedagógiát képvisel, amelyben a hangsúly a követelmények teljesítésével történő képesség- és személyiségfejlesztésen van.
- A művészetoktatás a készség- és képességfejlesztést, az ismeretgazdagítást a személyiségformálás eszközeként kezeli.
- A nemzeti, etnikai kisebbséghez tartozót segíti abban, hogy megtalálja, megőrizze és fejlessze identitását, vállalja másságát,⁴ elfogadja és másoknak is megmutassa a kisebbség értékeit, erősítse a közösséghez való kötődést.
- A művészeti nevelés az alkotó típusú tevékenységek megismertetése által járul hozzá az akarati, az alkotó-alakító cselekvőképesség fejlesztéséhez

A téma szempontjából pedig a legfontosabb a 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet és annak melléklete, azaz a Nemzeti Alaptanterv (NAT). A NAT elemzése nem tartozik szorosan e munkához, így itt csak a téma szempontjából releváns részletekre fogok kitérni.⁵ A NAT több helyen, általánosságban és konkrétan is, foglalkozik a művészeti neveléssel, a színházpedagógiával és a drámával.

A *Célok* között megfogalmazódik, hogy a tanuló:

- ismerje meg és értse meg a természeti, társadalmi, kulturális jelenségeket, folyamatokat;
- tartsa értéknek és feladatnak a kultúra és az élővilág változatosságának megőrzését.

A mi szempontunkból az „ismerje meg”, az „értse meg” és a „változatosság” kifejezések irányadók. Itt tehát egy hármas folyamatról van szó. Először is meg kell vele ismerkedni, majd meg kell érteni és végül értéknek kell tekinteni. A hogyanokról – természetszerűleg – nem szól a törvény. De az egyértelműen megfogalmazódik, hogy a kimeneti követelmények képezik a tudást, amelyet a jogalkotó a

folyamat végén elvár. Itt ugyan még csak az általánosság szintjén fogalmazódnak meg a célok, de a „változatosság” említése arra is reményt ad, hogy a másság megőrzésre méltó érték, nem legyőzendő kilengés. Hogy a törvényben megfogalmazottak mennyiben felelnek meg Magyarország pillanatnyi politikai irányultságának, amely éppen nem tekinti értéknek a multikulturalizmust, nem ennek a munkának a tárgykörébe tartozik.

A kulcskompetenciák között találjuk az „esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség” megfogalmazást. Ennek leírásában is hangsúlyt kap a „kreatív kifejezések elismerése és befogadása”. A részletesebb kifejtésnél olvasni, hogy a művészetekkel való foglalatosság révén gazdagszik az állampolgárok önismerete, emberi kapcsolatrendszere és a világban való eligazodó készsége. Ez a megállapítás egyszerre tartalmazza, hogy szükség van a beavató foglalkozásokra, és ismeri el, hogy a világról alkotott képünkért részben a művészetekből szerzett képzeink felelnek. Nem mindegy tehát, milyen minőségű és mennyiségű művészeti termékkel találkozunk.

A Magyar nyelv és irodalom műveltségi terület részletes leírásának 6. pontja fontos utalásokat tartalmaz az irodalmi kultúra, az irodalmi művek értelmezése vonatkozásában. Ebben a pontban a rendeletalkotó részletesen és – e munka szempontjából – pregnánsan fogalmazza meg az elsajátítandó ismeretek körét.

1-4. évfolyam	5-8. évfolyam 5-6. évfolyam	7-8. évfolyam	9-12. évfolyam
Népi játékok, dramatizált formák (például: meserészletek) olvasása, előadása.	Elbeszélések és elbeszélő költemények részleteinek, illetve köznap helyzetek dramatizált megjelenítése. Tapasztalatszerzés a tisztán elbeszélő és a dramatikus műrészek közötti különbségekről.	Dramatizált formák, dialógusok, drámai művek közös és önálló olvasása, feldolgozása. Az epikai és a drámai történetmegjelenítés közötti hasonlóságok és eltérések azonosítása. Szituációk és instrukciók értelmezése és megjelenítése.	A drámai történetmondás sajátosságai. Színház és dráma kapcsolata.

1. táblázat Részlet a hatályos NAT-ból

A NAT önálló pontban foglalkozik a művészetekkel is. A II.3.7. cikkelynél az Alapelvek, célok címszó alatt tömör, de lényegre törő megfogalmazásban ismerhetjük meg a rendeletalkotó művészetekkel kapcsolatos gondolatait. Ez a rész kiter a művészet személyiségformáló hatására csakúgy, mint a „művészetre vagy művészettel?” kérdésre. Pontos megállapításokat tesz és követendő útmutatásokat ad a témakörben. Hiányosságnak a „beavatás” fogalmának tisztázatlanságát érzem. Számomra nem egyértelmű, mit ért a rendeletalkotó azon, hogy a „művészi tevékenység... beavatás jellegű”. Pedig a kifejezés egyértelmű tisztázása jelentősen

befolyásolhatná a valódi eredményeket. A beavató, a beavatás fogalma megjelenik a kultúrantropológiában, a néprajzban, a pszichológiában, az oktató-nevelő munka elméleti és gyakorlati megközelítésében és a művészetpedagógiai munkákban egyaránt. Egy ilyen szintű jogszabálytól elvárható, hogy tisztázza, mit is ért a használt fogalmak alatt. Ennek a tanulmánynak nem célja a beavató-beavatás fogalomkör tisztázása, de azt meg kell jegyezni, hogy kutatásaim során azzal szembesültem, hogy még a művészeti beavatással foglalkozók körében sincs konszenzus a tartalmat illetően. Az is tisztázásra vár, kinek a feladata volna a beavatás. A NAT-ból az olvasható ki, hogy az iskoláé, jelenleg azonban az ilyen jellegű munkát kultúraközvetítő intézmények végzik, többek között azért, mert a beavatástól várható eredményekre nekik van a legnagyobb szükségük, így „nem bírják kivárni”, amíg az iskola érdemi módon nem kezd el foglalkozni ezzel a kérdéssel.

A NAT előbb említett bevezetésében található az ének-zenével kapcsolatos célok megfogalmazása is. Itt a számunkra releváns megállapítás az, hogy a koncertpedagógiát – lásd még KÖRMENDY Zsolt⁶ ez irányú munkásságát – az ének-zene oktatás részének tekintik. A zenei befogadás tárgyalásánál külön kiemelik, hogy a zenehallgatás összekapcsolható szabad mozgásimprovizációval.

Ez a megfogalmazás jól tükrözi a NAT számunkra irányadó pontjainak kettősségét. Egyrészt a modul rendszer jóval szélesebben értelmezi a klasszikus „tantárgy” fogalmát, de mégsem meri összekötni Shakespeare-t a történelemmel, vagy az ipari forradalom fizikai, kémiai felfedezéseit a Figaró házasságával.⁷ És, bár nem szorosan a beavatóról szól, mégis meg kell említenem: a drámapedagógia meghonosodott ugyan Magyarországon, de a heti 1 óra jóformán semmire sem elegendő. Közeli célként azt kéne tekinteni, hogy a drámapedagógia legyen az oktató-nevelő munka alapja. Hiszem, hogy ez a tevékenység alkalmas bármilyen tudás átadására (ld.: „szakértői dráma”), miközben a fejlődő személyiséghez érzelmi oldalról közelít. Már a munka e szakaszában szeretném kérni az olvasót, hogy idézze fel saját pozitív iskolai élményeit. Biztos vagyok benne, hogy az élmények túlnyomó részét a közös cselekvések, az együtt létrehozott előadások, a szabad akaratból létrejött énekes fellépések teszik ki.

A Dráma és Tánc műveltségi részterület Alapelvei között csírájában már szerepel a fenti gondolatmenet, de a szerzők nem mernek továbblépni „az élményen keresztül történő megértés”, valamint „a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése” megfogalmazásnál. Pedig a NAT I.1.2. *Egységesség és differenciálás, módszertani alapelvek* pontban a következők szerepelnek:

- „Olyan szervezési megoldásokat kell előnyben részesíteni, amelyek előmozdítják a tanulás *belső motivációinak*, önszabályozó mechanizmusainak kialakítását, fejlesztését;
- A tanulást úgy kell megszervezni, hogy a tanulók *cselekvő módon* vegyenek részt benne, előtérbe állítva tevékenységüket, önállóságukat, kezdeményezéseiket, problémamegoldásaikat, alkotóképességüket”

Ez a két bekezdés lefedi a drámapedagógia tartalmát. A kurzív részek ráadásul nem az én kiemeléseim, hanem a törvényalkotóké...

Fentebb megfogalmazott vágyam – hogy a drámapedagógia legyen az oktató-nevelő munka alapja – azért is lenne jó megoldás, mert feloldaná például azt az elentmondást, vagy nevezzük inkább kettősségnek, amely a Műveltségi területeken belül a Magyar nyelv és irodalom és a Művészetek rész között feszül. A beavatók szempontjából mindkét műveltségi terület ír elő feladatot. A Magyar nyelv és irodalom fejlesztési feladatai között szerepel a szituációk és instrukciók értelmezése és megjelenítése, míg a Dráma és tánc fejlesztési feladatai között a dráma és a színház formanyelvének tanulmányozása. Ezek egyikét sem lehet a másik nélkül elvégezni.

A probléma feloldását az is nehezíti – ahogy NAHALKA István vonatkozó elemzése során megállapítja –, hogy a NAT 2012 olyan mennyiségű tananyagot tartalmaz, ami lehetetlenné teszi, hogy „*pedagógiai alternatívák a tantervek műveltségi tartalma tekintetében megjelenjenek*”, illetve, hogy „*sajátos tantervi megoldások a tanítás tartalmának meghatározása terén tovább éljenek*”. Szerinte a NAT 2012 szembemegy a korábbi NAT-okkal, amelyekben az „*értékek szuverén formálódása*” volt az alapelv, míg a mostaniban az „*értékrend átadására és közvetítésére*” helyezték a hangsúlyt. „*A NAT 2012-ben erőteljesebbek azok a megfogalmazások, amelyek egy ma már lényegében pedagógiaiilag elfogadhatatlan nevelési, értékformálási szemléletet tükröznek, lényegében az értékek indoktrinációját.*”⁸ Kérdés, hogy „*az élményen keresztül történő megértés, valamint a kommunikáció, a kooperáció, a kreativitás fejlesztése*” mint a NAT-ban megtalálható elv lesz-e az alap, vagy a mennyiség minden áron való átadásának kísérlete. A kettő együtt az adott időkeretbe mégcsak névlegesen sem fér bele.

A NAT elemzésének lezárásaként egy, a Vizuális Kultúra céljai között szereplő mondatot szeretnék idézni: „*A tantárgy elsődleges célja nem a művészeti képzés, így a művészet nem célja, hanem eszköze a vizuális nevelésnek.*” Azaz a művészeti termékek, gondolatok, irányzatok eszközök az általános iskolai és középiskolai oktató-nevelő munka során, amikortól már nem azok, onnan szakképzésről kell beszélni.

Ha a fenti jogszabályok tartalmi része nem mint cél, hanem mint eredmény jelenne meg, erre a tanulmányra semmi szükség se lenne...

A közelmúlt és napjaink

Ebben a részben azokat a szakmai megfogalmazásokat gyűjtöttem össze, amelyekből kiolvasható, miért is van szükség a beavató foglalkozásokra. Milyen kezdeményezések, milyen elemzések, milyen helyzetértékelések léteznek napjainkban? A következőkben alapvetően idézetek olvashatók, melyekkel nem feltétlenül értek

egyed, de itt és most csak arra igyekszem fókuszálni, hogy a szükséghelyzetet érzékeltessem.

RUSZT József az 1970-es években kezdett bele színházpedagógiai munkájába, és ő volt az, aki ezt először nevezte Beavató Színháznak. A 2002-ben Rusztról írt könyvében Nánay István arra a következtetésre jut, hogy azért van szükség erre a munkára, mert a tanulók a magyar oktatási szisztéma sajátosságai miatt a dráma és a színház esztétikai és egyéb sajátosságait alig ismerhetik meg. Ez a módszer viszont segíti őket, hogy értő nézővé váljanak (NÁNAY, 2002).

„Kulturális szempontból a komolyzene az emberiség egyik legnagyobb öröksége. Egy olyan közkinccs, amely nélkül lehet persze élni, de ahogy mondani szokták, nem érdemes. Sok olyan gyerek van, akik tanulnak zenét, de sokan nem. A két csoport viselkedésében, gondolkodásában, érzékenységében és érzelmelegzedségében jelentős különbség van – az előbbiek javára. Mostanában sokat halljuk, hogy osztálytársadalmi szempontból ma olyan munkavállalókra van szükség, akik képesek az állandó változásra, tovább- és átképzésre, az egész életen át való tanulásra. Nem tudom, van-e a zenénél jobb nevelő eszköz, ami ezt a rugalmasságot és komplexitást indirekt módon, szinte észrevétlenül fejleszteni tudja. Végül, de inkább első helyen kellett volna említenem, érzelmi szempontból is kiemelkedően fontos szerepet játszik a zene. Az emberi kapcsolatok, a kommunikáció, az egymás iránt vállalt felelősség sajnos mind-mind nagyon rossz irányban változik napjainkban. A zenének itt is hatalmas a jellemformáló ereje: együtt zenélni, énekelni vagy valakinek játszani nagyszerű és felemelő élmény” (PÉTER, 2010) – mondja ECKHARDT Gábor, aki nagyon aktív zenei beavató tevékenységet is végez.

„Azt viszont mindenképpen meg kellene vizsgálnunk – írja elemzésében TÓTH-PÁL József akadémikus –, hogy az „iskolai zene” és az „ifjúság zenéje” közötti szakadékot miként lehetne valamilyen módon áthidalni. A problémának egyik forráspontja természetesen az, hogy művészetpedagógia ügyben hupikék szellemi törpikék vagy szakértők vitatják például Kodály Zoltán zenepedagógiai örökségét” (TÓTHPÁL, 2010). TÖRÖK Veronika, a Fesztivál Zenekar egyik menedzsere, nem vitatja ugyan Kodály örökségét, de megállapítja, hogy *„A Kodály-koncepció éppen romba készül dőlni, mi pedig azt tapasztaljuk, hogy a 18-30 éves korosztály hiányzik a koncerttermekből.”* (FÁBOS én.)

„A tánc az a művészeti ág, amelynek értésére, szeretetére nem igazán nevel az iskola. Nem jelenik meg tantárgyként az oktatásban, nem épülnek köré foglalkozások. Tehát a tánc az a művészeti ág, amelynek magának kell kinevelnie a közönségét. Ezért fontos minden olyan törekvés, amely fiatalokat próbál meg megszólítani, és megismertetni velük a táncművészet értékeit.” (VAZSÓ, 2009)

Edward BOND világhírű drámaíró, aki az utóbbi években aktív részese az angol drámapedagógiai életnek is, azt állítja, hogy a képzelőerő, ha kreativitással van felvértezve, képessé teszi az egyéneket, hogy emberré váljanak. Ez mind az

egyének, mind a társadalom számára komoly felelősséggel jár, mivel az emberi természet már csak olyan, hogy tudni akarja, hogyan alakult ki, hogyan lettünk, hogyan viselkedünk, így mindez a társadalmi felelősség része is. De ahhoz, hogy a 'miért'-re és a 'hogyan'-ra rákérdezhessünk, képzelőerőre van szükség. Valójában a képzelőerő és nem a józan ész tesz minket emberré. (BOND, 2008)

Sajnos a művészeti termékeket előállítók oldalán nem ez a szemlélet fedezhető fel: „Néhány kivételtől eltekintve a tinédzserekre csupán a kötelező olvasmányok főként üzleti megfontolásból készített színpadi változatával gondolkodnak. Ezek az előadások általában unalmas kövületek, amelyek csírájukban fojtják el a kedvet a színházba járáshoz.” (SZ. DEME, 2008)

Ahol nem ez a helyzet, ott meg a jelentés problematikája kerül elő. MÉSZÁROS György pontosan elemzi ezt a helyzetet Pilinszky-tanulmányában: „*Van-e valamilyen jelentése – és ha van, mire utal – mindannak, ami az előadásban „történik”, megjelenik (a testeknek, a gesztusoknak, a szónak, a hangoknak, a cselekvéseknek stb.)? A szó, a szöveg, a dialógus általi jelentésadás úgy tűnik, kudarcot vallott. Kérdés, van-e, ami átveszi a szerepét? Többféle válasz adható, és maguk a válaszok is többféleképpen olvashatók. Az egyik lehetséges olvasat úgy értelmezheti a színház új formáinak nagy részét, mint a jelentésadás kudarcának felvállalását. Ez lenne tehát a kudarc színháza, ha egyáltalán lehet itt még kudarcról beszélni, amely alapjában negatív kategória, míg itt nincs szó a jelentés elvesztésének valamiféle nosztalgiájáról. A posztmodern virtualitás, műveltetés és szimuláció által megalkotott világban nincs megjelölhető, felmutatható autentikus jelentés, az igazi kategóriája eltörlődik. Az igazság lehetetlenségére reflektálás az új színház kiemelkedő jellegzetessége. Vagy pusztán a mimetikusan, reprezentációsán elgondolt jelentésképzés megkérdőjelezéséről lenne szó? Az értelmezések egy része mintha inkább azt állítaná, hogy a posztmodern mediális-esztétikával szemben pontosan a színház az, ami mégis valami igazit, valódit keres, és ami megmutatja, feltárja a titkot.*” (MÉSZÁROS, 2006)

Egy adott színházi előadás felfogható egyfajta jelrendszerként. A jelek, mint az előadás során használt fények, hangok, jelmezek, díszletek, kellékek, gesztusok, mimikák, tekintetek és megszólalások, egy nagy rendszerré állnak össze, azt erősítik, táplálják. Ebből alakul ki egy előadás jelentése, mondanivalója, története. Ameddig valaki nem tudja olvasni ezeket a jeleket, nehezen vagy egyáltalán nem érti a színházi előadásokat – foglalja össze a beavatás szükségességét a Merlin Színház honlapja.⁹ Ugyanez a probléma jelenik meg SZÖGI Csaba ilyen irányú munkáiban is, hisz tapasztalatai szerint a közönség nagy része azért nem látogat táncszínházi előadásokat, mert attól tart, nem fogja érteni a színpadon történeteket, nem tud mit kezdeni az élménnyel (PETRA, 2006).

„*A sikeres oktatás nemcsak egy tanmenet megtervezéséből vagy egy stratégia kidolgozásából áll, hanem bizonyíthatóan inkább egy kultúra megteremtéséből. Már elmúltak azok az idők, amikor a művészeteket pusztán az önkifejezés terápiás*

formáinak tartották. A művészet minden területén (nemcsak a színművészetben) egyre nagyobb hangsúly helyeződik a megértésre és a kognitív tartalomra” (EISNER, 2002). E bázison nem indokolatlan feltételezni, hogy a művészet elősegíti a szellem fejlődését. (FLEMING és mtsai, 2004) A cél tehát az, hogy a résztvevőkből színházértő nézők váljanak, és ennek segítségével, illetve az előadások befogadásával tovább fejlődhessen a személyiségük.¹⁰ Mint a fentiekből kiderül, ehhez a művészeti termékek megértése szükséges, de mivel a mai iskolákban kevés szó esik az ember életlehetőségeinek transzcendens vonatkozásairól, ezért itt is lépni kell. A dráma „beavatás-szerű” működési elve éppen erre szolgál (ZALAY, 2008).

ZALAY Szabolcs disszertációjának elején többször is használja a következő kifejezéseket: „*bárkát ácsolni*”, „*áthajózni*”, „*drámai helyzet*”, „*radikális változás*” (ZALAY, 2008). Egyenesen az Özönvíz kataklizmáját jósolja tehát, ha nem fogunk tudni alapvető változást előidézni a pedagógiai gyakorlatban. Szerinte a „*tanárok, akik az eddigi paradigma szerint tanítottak, ugyanazokkal a módszerekkel tanítanak most is egy gyorsan változó és egyre félelmetesebb kihívásokat hozó világban. Ez az ellentmondás egyre nagyobb feszültségeket indukál.*” És igaz ugyan, hogy a 15-19 éves korosztály jelentősen nagyobb mértékben használja a különböző kulturális intézményeket, mint akár az egy korcsoporttal fentebbi (20-24), akár a legfelső korcsoportba (25-29) tartozó társaik, de ez azzal állhat összefüggésben, hogy a diákok az iskolában még kényelmesebben, szervezett formában vehetnek részt színház- és múzeumlátogatáson, kulturális programokon. (BAUER és mtsai, 2001)

De ez egyben azt is mutatja, hogy a középiskola nem tudja a „beterelt” gyerekek-nél elérni, hogy a *kötelező* után *szabadon* is a művészetek e formáit válasszák. Erőszakosan semmit nem lehet igazán megtanítani; az úgynevezett „bumeráng effektus” értelmében ellenállunk mindenfajta „kioktatásnak”. (ZALAY, 2008)

A megoldásokat méltán várja a társadalom, többek között, a pedagógiától. De ha már „egy életen át tanulni kell”, és a megszerzett tudáson múlik a személyes és a közösségi sorsunk is, nem mindegy, milyen módon tanulunk, milyen szemléletmód alapján, milyen módszerrel és milyen hatásfokkal. A válasz a közhelyek szintjén megint csak egyszerűnek tűnik: a pedagógiában is valódi paradigmaváltásra van szükség, hiszen a pedagógia tudományával foglalkozók körében is kialakult a – ma már akadémiai szinten is deklarált – vélekedés, hogy a pedagógia is válság-korszakot él át. Az elméleti megoldáskeresés mellett ugyanakkor a működőképes és hiteles gyakorlati pedagógiai alternatívák megtalálása, kimunkálása legalább olyan fontos feladata a felelős pedagógia-tudománynak (ZALAY, 2008). Zalay Szabolcs a drámai helyzetre „drámai” megoldást javasol, azaz a drámapedagógiát. CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály kísérletei egyértelműen bebizonyították, hogy az élményteli megélésnek két akadálya, ha félnek, vagy ha unatkoznak a résztvevők (2001). ZALAY Szabolcs a pedagógiára is értelmezi a fentieket. Nála a drámapedagógia alapvető etikai mércéje, befogadó-központúságából is fakadóan, annak az erkölcsi parancsnak a betartása, miszerint nem engedheti meg magának egy

pedagógus sem azt, hogy elkövesse a két fő bűnt: nem félhetnek tőle, és nem unatkozhatnak nála a tanulók (2008).

A drámában – hangsúlyozottan drámapedagógiai megközelítés szerint – két világ találkozik, amelyeket folyamatosan összevetünk: a valóság és a fikció világa. A tanárnak arra kell törekednie, hogy segítsen a résztvevőknek a fikciós történetek, a megjelenített cselekvések és eljátszott figurák problémáinak nagyon is valóságos feltárásában, hiszen ezek tulajdonképpen a mi közös problémáink. (ZALAY, 2008) Ilyenkor interakcióba léphet a tanuló saját személyisége és a karakter, amellyel átmenetileg azonosul, és így belsőleg átélve értheti meg a helyzetben rejlő problémát. És ez egyben a nézői attitűd maga! Tehát a drámapedagógiai munkához is szükséges a beavatás, hogy ez a folyamat akadálytalanul végbemehessen. Később ugyanez a folyamat zajlik le a közvetett szerepbe lépés esetében is, amely nem más, mint a nézői figyelem.

A folyamatot nehezíti, hogy a gyermekkorban még alapvető és elsődleges képi gondolkodás és képteremtő képesség, melynek révén a gyerekek gazdag, színes világot alkotnak képzeletükben, a felnőttkor felé haladva fokozatosan elhalványul. A modern technika alkotásainak, a már készen kapott, elsősorban képi mikrovilágoknak a feldolgozásához ugyanis nincs szükség erre a belső aktivitásra (v.ö.: TARDA, 2002). Hans-Georg GADAMER (1995) mutat rá arra, hogy a valódi szellemi munkát a befogadó helyett, „korunk új szerkesztési törvényét” követve, a montírozó végzi, aki az önmagukban kész, bevégezett részekből a kompozíciót, a montázst létrehozza. A befogadó dolga így az alkotás folyamatában való aktív részvétel helyett a passzívabb és kényelmesebb figyelemtartás, az információk egyszerű elfogadása vagy elutasítása lesz. Ez a tapasztalat azután a művészetek befogadásakor is dominánssá válik, s ezáltal gátat szab annak, hogy a kulturális élmények hatására a fiatalok belső alkotóképességüket, s ezzel együtt ízlésük formálódását élhessék meg (NAGY, 2008).

A színház a maga eszközeivel segíthetne ezen, de ahogy TRENCSENÉNYI László a IV. Gyermekszínházi Biennálé eseményeit elemző munkájában megállapítja, a mai magyar társadalomnak tetemes adósságai vannak a gyermekek iránti felelősségvállalás terén. (TRENCSENÉNYI, 2009)

Végezetül három olyan gondolatot szeretnék idézni, amelyek ugyan három különböző oldalról közelítenek a témánk felé, ám hasonló következtetésre jutnak:

- „*Művészet nincs konfliktus nélkül, miért akarunk mi konfliktusmentes órákat? Ha ki akarjuk zárni a problémák lehetőségét, jó eséllyel olyan módszert fogunk választani, mely látszólag hatásos, ám a tanulás, a motiváció szempontjából kevésbé hatékony.*” (PUSZTAY, 2011)
- „*A piaci igényeket kielégítő oktatás börtön lehet. Nekünk demokráciára kell nevelnünk a gyerekeket. Minden demokrácia szíve a dráma*” (BOND, 1997)
- „*A helyzet komolyságát nem szabad alábecsülni, hiszen a beavatás valódi tétje az, milyen lesz a most felnővők viszonya a művészettel.*”¹¹

A „szükség” összefoglalása

A bevezetőben azt ígértem, három oldalról is igyekszem bizonyítani a művészeti beavatók, beavatások szükségességét. Természetesnek veszem, ha valaki vitába szeretne szállni egy-egy általam idézett gondolattal, de a válogatás fókuszsa „csak” annyi volt, mennyiben artikulálódik a szükséghelyzet az adott tanulmányokban. E válogatás alapján íródott az első és a harmadik rész, melyek az általános és az egyes előadóművészeti ágakhoz kötődő szükséghelyzetekről szólnak. E tanulmányok feldolgozása után egyértelműen megállapítható, szükséghelyzetben vagyunk, a pedagógia és a művészet területén egyaránt.¹² Ezt a hiányt fel lehet osztani különböző szempontok szerint, úgy mint

- Általános kulturális – kultúráközvetítési, kulturális intézményrendszeri problémák;
- Iskolai tantervi problémák;
- Iskolai módszertani kultúra-problémák;
- Együttműködési problémák.

Ebben a tanulmányban azonban nem az a kérdés, ki mennyire „tehet” róla, hanem annak bemutatása, hogy mindenki, aki a témában megnyilvánul, megfogalmazza: szükség van valamilyen megoldásra. És ha erről az olvasót is sikerül meggyőzni, akkor hátha...

Hivatkozások

(Sz. n.): Beavató-színházi sorozat indul a Sanyi és Aranka színházban Homéroszról, a görög színházról 2012. október 16. <http://szinhaz.hu/budapest/48684-bevato-szinhazi-sorozat-indul-a-sanyi-es-aranka-szinhazban> (letöltés: 2015. 09. 16.)

(Sz. n.): Kit és Mibe? Beavató Konferencia 2008. október 23. www.revizoronline.hu (letöltés: 2015. 09. 16.)

BAUER Béla – LAKI László – SZABÓ Andrea (szerk.) (2001): *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet Budapest 2001.

BOND, Edward (1997): *Eleven Vests and Tuesday*. London Methuen, 1997

BOND, Edward (1998): The Reason for Theatre In: BOND, E. (2000): *The Hidden Pilot*. Bloomsbury Methuen Drama

BRESLER, Liora (szerk.) (2007): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2001): *Flow – az áramlat – a tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest

EISNER, Elliot W. (2002): *The Arts And The Creation Of Mind*. New Haven Yale University Press

- FÁBOS Erika: Tapsolni tudni kell. <http://beol.hu/index.php?apps=cikk&cikk=105123>
- FLEMING, Mike – MERRELL, Christine – TYMMS, Peter (2004): The Impact Of Drama On Pupils' Language, Mathematics And Attitude In Two Primary Schools. In: *Research in Drama Education*. Vol. 9 No. 2 2004
- GADAMER, Hans Georg (1995): A színház mint ünnep. In: *Színház*. 1995/11
- HONTI György (é.n.): *Művészet a börtönben* – Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában készített dolgozat
- KAPOSI László (szerk.) (2004): *Dramatikus módszerek a bűnmegelőzés szolgálatában*. Országos Bűnmegelőzési Központ - Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.
- KISS Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia, In: *Iskolakultúra*. 10. szám
- MÉSZÁROS György (2006): Pilinszky János színházesztetikája. In: *Iskolakultúra* 2006/3
- NAGY Veronika (2008): *A színházi beavatás formái Magyarországon*. szakdolgozat Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
- NÁNAY István (2002): *Ruszt. Új Mandátum* kiadó
- PÉTER Zsuzsanna (2010): Játékos muzsika. In: *Budai Polgár*. 2010. március 22.
- PETRA B. (2006): Beavató színház, Dunaújváros Bartók Kamaraszínház 2006. március 07. www.est.hu (letöltés: 2013. október 31.)
- PUSZTAY Krisztina (2011): Zenei nevelés a szimbólumok tükrében. In: *Parlando*. 2011/4. sz.
- SZ. DEME László (2008): *Misztérium a gyakorlatban*. 2008. december. www.szinhaz.net (letöltés: 2015. 09. 16.)
- TARDA Orsolya (2002): A beavatott gyerek. In: *Ellenfény*. 2002/5 sz.
- TRENCSENYI László (2009): Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai. In: *Új pedagógiai szemle*. 59. évf. 10. sz. 2009
- TRENCSENYI László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig, Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók 1965-2013*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra Kutatócsoport Új Helikon Szekszárd-Budapest
- TÓTHPÁL József (2009): A művészetpedagógia éthosza, a pedagógusok felelőssége művészeti hagyományaink megőrzése és a művészetoktatás terén. In: *Scientia Pannonica*. 2009/1
- VAZSÓ Vera (2009): Közönségnevelés. A Nemzeti Táncszínház Beavató színházi sorozata. In: *Ellenfény Offline*. 2009/12.
- ZALAY Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Program

Jegyzetek

1 A teljesség igénye nélkül:

http://www.szin haz.net/index.php?option=com_content&view=article&id=31212&catid=1:archivum&Itemid=7

http://www.ellenfeny.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=2687:kozonsegneveles&catid=147:2009/12.&Itemid=231

<http://www.boon.hu/miskolc/interju-fandl-ferencce-a-miskolci-nemzeti-szin-haz-szineszevel/news-20110123-11404322>

2 Madách I.: *Az ember tragédiája*, 7. szín

3 Például: Amikor Párizsban bemutatták az első filmet, a nézők kiszaladtak az utcára, attól való félelmükben, hogy a vásznon látható mozdony beléjük rohan.

4 A most következő megjegyzésemnek semmi köze e tanulmány tartalmához, de nem tudom nem leírni: Hogy érti a jogalkotó, hogy „vállalja máságát”? Mihez vagy kihez képest más? És miben más? Miért kellett megváltoztatni a törvény szövegét, hisz az előző verzióban még a „vállalja önmagát” kifejezés volt? Amit én érzékelek ebben az újraírt megfogalmazásban, az elkeserítő irányt jósol.

5 Aki a drámapedagógia oldaláról részletesebb elemzést szeretne, annak ajánlom a www.drama.hu/node/425 oldalt.

6 www.koncertpedagogia.hu

7 Beaumarchais: *Egy örült nap, avagy Figaro házassága* című darabja V. felvonásának 3. jelenete kiváló lehetőséget kínál a kor irodalmi, történelmi, tudományos világának feldolgozásához.

8 Nahalka István ezt az elemzést a blogján közli. Szerinte a blogot „neki találták ki, csak eddig nem tudott róla”. Ezért úgy vélem, az ott megjelent írásai ugyanolyan szakmai alaposággal készültek, és ezért ugyanúgy idézhetők szakmunkaként.

9 <http://merlinszin haz.blogspot.hu/p/beavato-szin haz.html> (letöltés: 2015. 11. 13.)

10 <http://merlinszin haz.blogspot.hu/p/beavato-szin haz.html> (letöltés: 2015. 11. 13.)

11 (SZN) Kit és Mibe? Beavató Konferencia 2008. október 23. www.revizoronline.hu (letöltés: 2015. 11. 16.)

12 Nem vagyok biztos benne, hogy ez az állapot nem örökkön tart-e, és nem örökké fog-e tartani. A múltból azt tanultam, folyamatosan panaszkodott valaki az értelem, az erkölcs, a morál, az emberség, a szeretet, az ifjúság, a bevándorlók stb. stb. stb. hiányára/romlására/apadására/egyre károsabb hatására stb. stb. stb.

Katona Réka

A fórumszínház missziója a társadalomban és a nevelésben

Pedagógusként, neveléskutatóként, emberi jogokra érzékeny civilként, független fórumszínház-as szakemberként, nőként, a nevelés jövőéért felelősséget érző emberként írom ezt a tanulmányt. Művészeti eszközökről szól a nevelésben és neveléstudományi kutatásban, művészeti-színházi módszertanról Magyarországon 2016-ot írva. Konkrétabban egy univerzális színházi nyelvezetről, dialógusteremtő formáról, és mindeközben saját identitásaimon átszűrt kutatási adatok gyűjtésének megosztásáról, hazai fórumszínházi-nevelési eredményekről. A tanulmányban részletesen vizsgálom a Krétakör fórumszínházzal és neveléssel összefüggésbe hozható kezdeményezéseit mint a színházi világ és nevelési helyzetek találkozásának kiemelkedő magyar műhelyét. Mindezeket a teljesség igénye nélkül teszem, hiszen rendszeres feldolgozása a fórumszínház nevelési, színházi, társadalomformáló vonatkozásainak eddig még nem történt.

Az írás az *elnyomottak színházáról* szól, mely egy esztétikai, filozófiai és nevelési-politikai rendszer, megalkotójának Augusto Boal-t tartjuk (KATONA, 2015). Boal a társadalmi változás eléréséhez az ötvenes-hatvanas évektől kezdve, kortárs problémák megoldására használta a fórumszínházat, mely az elnyomottak színházának egyik ága. Meghívta a közönséget, hogy kritikus pontokon helyettesítsék a főhőst, bújjanak a bőrébe, próbálják ki a szerepét, kis lépésekkel, apró változásokat hozzanak létre a színházban, majd az eseményről hazatérve, otthon is.

Az elnyomottak színházának tematikailag különböző formái alakultak ki a világon. Kiindulásképp megtartva a Boal által alapított központokat, több országban elterjedt a módszertan. Ennek egyik ismert formája a fórumszínház, ezt emelném ki és vizsgálnám az általam ismert magyarországi törekvéseket megnevezve. A fórumszínház felelőssége nem kevesebb, minthogy hangot adjon elnyomott, önmagát nehezen kifejező, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok képviselőinek.

Ez a rendszer a színházhoz és a neveléshez mint diskurzusteremtő eszközhöz, aktivizmushoz, változást létrehozó eszközhöz közelít. Alkalmas arra, hogy közösségek együtt lépjenek fel őket érő társadalmi igazságtalanságok, diszkrimináció, megszégyenítés ellen, nagyobb párbeszédet teremtve a közönséggel, döntéshozókkal. Az eljárás zárt csoportban alkalmazva monológokat, vágyakat, kívánságokat, fájdalmakat vagy más erős érzéseket hozhat felszínre. (THOMSON-WOOD, 2001)

A fórumszínháznak nemzetközi iskolái vannak, hazánkban kisebb kortárs folyamatokban, társadalmi és kisközösségi értékeket közvetítő csoportokban jelenik meg, Magyarországon eddig az alternatív színházi világ előadásában, a nem formális nevelésben, iskolákban, interkulturális helyzetekben. Aktuálisnak tartom, hogy újra- és újragondoljuk a nevelési formákat, bevett pedagógiai gyakorlatokkal összefüggésbe hozható és beépíthető színházi formákat. Mert a nevelés általunk, mindennapi emberek által együtt működtetett rendszer, mely folyamatos reflexiót és megkérdőjelezést igényel annak változása szempontjából, minden szereplő részéről. Ennek az önreflektív munkának lehet az egyik eszköze a fórumszínház.

Van tehát egy komplex színházi és nevelési módszertan, mely

- Lokálisan adaptálható a helyi társadalmi-nevelési rendszerekhez, személyekhez, résztvevőkhöz;
- Létrehozza a gyors, rögtönzött, problémacentrikus visszacsatolási lehetőséget;
- A közösségi részvételre és arra az alapelvre épül, hogy a művészetten keresztül megváltoztathatja a társadalmat, az egyénben zajló nagyobb társadalmi reflexiós folyamat elindítója lehet;
- Olyan művészeti-esztétikai eszköz, ami szabadsággyakorlással, a szabadság megtapasztalásával segíti a változást;
- Iskolai, színházi, nevelési, művészetalapú (HORVÁTH-OBLATH, 2015), etnográfiai¹ és társadalomtudományi, neveléstudományi kutatásban is használható;
- Iskolában, nevelésben, szövegértési képességek fejlesztésében segít (TÓTH, 2006);
- Érzelmi nevelést elősegítő, elfogadó, biztonságos légkört hoz létre;
- Az iskolai nevelésbe beilleszthető, a művészeti nevelés része lehet;
- Inspirációs forrásként használható több területen;
- Érzékenyít különféle komoly társadalmi célok szolgálatában (NOVÁK-SZÁRI-KATONA, 2014).

Kanadai és amerikai iskolakutatásokban már vannak példák arra, hogyan használnak nevelési vizsgálatokra fórumszínházas eszközöket (SCHROETER, 2013). Magyar példákat is találni a fórumszínház iskolai alkalmazhatóságáról való gondolkodásra (SÁGI, 2009; NOVÁK-HORVÁTH, 2014). Akár néhány nap vagy néhány hetes intenzív munka során is elő lehet készíteni egy fórumszínházi előadást, mely társadalmi problémákat vet fel². A fórumszínház láttathat a játszva-nézővel (diákkal, tanárral, résztvevővel, hátrányos helyzetű csoport tagjával, kutatóval) valami olyan helyzetet, fontos kérdést, ami azt megérinti, felhívja a figyelmét egy lényeges kérdésre. A résztvevő pedig a helyzetet azért érintheti meg, mert valami hasonlót vél felfedezni, mint a saját helyzete vagy egy közeli ember helyzete, esetleg úgy gondolja, hogy ő másképp csinálná. Ez a fórumszínház érzelmi dimenziója, ezért lehet használható iskolai és kutatási környezetben egyaránt.

Nevelésméleti alap: Paulo Freire pedagógiája

A fórumszínházat Boal Paulo Freire pedagógiájára alapozva fejtette ki. Kettőjük életútjában vannak hasonlóságok, jól ismerték egymás munkásságát, feltehetően mester-tanítvány viszonyról beszélhetünk köztük. A fő kapcsolat Freire és Boal között mégis az, hogy mindketten keresték az utat, hogyan találjanak formát az elnyomás struktúráinak folyamatos megváltoztatására. Freire számára a hatalom, a politika és a nevelés felbonthatatlan egységet képeztek (FREIRE, 1998). Sok írásában jegyzi meg, hogy nevelési forradalom nincs politikai forradalom nélkül. (FREIRE, 1998) Pedagógiája szociális irányultságú, az egyén felszabadítását szem előtt tartó rendszer lett, mely harminc éve inspirálja a nevelés elméleti rendszerét (HINZEN, 2000).

Freire 1921-ben született Sao Paulóban, Braziliában. Egy egész generációt inspirált kritikai pedagógiájával. Filozófus és teoretikus volt, viszont soha nem választotta el az elméletet a gyakorlattól. Középiskola után filozófiát és pszicho-lingvisztikát tanult (MIES, 1973), pályája elején egy brazil középiskolában dolgozott pedagógusként. Egyetemen tanított, majd leginkább szegény sorsú, írni-olvasni nem tudó emberek nevelésével foglalkozott.

Freire szerint a nevelés felszabadító, a nevelésnek egységnek és változatosságnak, tudatosságnak és reflexiónak, minőségnek és állampolgári fejlődésnek egyaránt kell lennie. A nevelésben megvan a jogunk, hogy kritizáljunk és a felelősségünk, hogy az *Igazságot* közvetítsük. Kötelességünk tehát mindig kritikát megfogalmazni (FREIRE, 1998) kritikai diskurzusokat folytatni. A nevelés ereje felszabadító kell, hogy legyen (MIES, 1973) nemcsak az elméletben, hanem a gyakorlatban is. A nevelés esszenciája pedig a szabadság gyakorlása, ez a gyakorlás, viszont nemcsak csendes tevékenység, hanem a világot nevén nevező akció és reflexió (FREIRE, 2005). Az elnyomásban lévőeknek belső munka során el kell jutniuk „*a szabadság szükségszerűségének felismeréséig*”. Ezáltal el lehet érni, hogy „*Tárgyakból Alanyokká váljanak*” (BARACS, 1975. 245. o.), méghozzá olyan alanyokká, akik teljességükben alakítják a világot. A nevelés tehát önreflexiós folyamattal kezdődik. Ezt a reflexiót a nevelő sohasem teheti meg, minden növendéknek saját magának kell megtennie. A nevelő tehát – Freire elmélete szerint – az az ember, aki segíti erre a kritikai, reflexiós szintre eljutni a növendéket, és aki figyelmessé teszi őt világban betöltött lehetőségeikre.

Freire és Boal nevelési tevékenysége veszélyessé válhatott a fennálló rendszer számára, így mindketten börtönbe kerültek tevékenységeik miatt. Mindketten 1984-ben tértek vissza a brazil civil életbe. Freire nyomán Boal politikai színházat ajánlott az embereknek. Demokratikus színházat, melyben a „*játszva-nézők*” főszereplőkké válhattak és leendő életük alternatív megoldásait próbálhatták ki (HERITAGE, 1994). Mindkettőjük írásai arra is figyelmeztetnek minket, hogy vannak az erőviszonyokban megváltoztathatatlan helyzetek, Egyszerűen csak tegyünk mindenkit figyelmessé arra, hogy ezek az erőviszonyok léteznek.

Freire saját tapasztalataira alapozva tanár helyett koordinátorról beszél, előadások helyett dialógusokról. A dialógus pedig szerinte csak empatikus, szerető, alázatos, reményteli, bizalmas és kritikus közegben jöhet létre (FREIRE, 1994). Mindezen elveknek Boal fórumszínházi közege teljesen megfelel.

Mit jelent pontosan a fórumszínház?

Az Augusto Boal által kidolgozott színházi rendszer, a fórumszínház *Az elnyomottak pedagógiájából* (FREIRE, 2005) és a brechti politikai színházból jött létre. Boal elmélete *Az elnyomottak pedagógiájának* alapelveibe ágyazva helyezi gyakorlatba, hogy lehetőséget adjon az embereknek, hogy érvényesíthessék emberi mivoltukra érvényes jogait, elérjék a céljaikat, megváltoztassák a berögzült hatalmi pólusokat (FREIRE, 2005). Ez egyszerűnek tűnik, viszont valójában, az életben kivitelezni nem az. Brecht színházából pedig azt az elméleti keretet veszi át, hogy a színház az emberi viszonyoknak nem a felszínét, hanem a színház mögötti aktuális társadalmi összefüggéseket tárja fel a néző előtt. A brechti színház szerint a nézőnek kell megváltozni a színházban, a színház célja pedig mindenek előtt a nevelés. (BÖHM, 2006. 148. o.) A brechti színházból következett a nézőtér és a közönség összekapcsolására vonatkozó elmélet gyakorlatba helyezése, melyben a közönség tagja: „spectator” (jelentésében szójáték rejlik: ‘játszva-néző színész’), szereplővé vált, aki a forradalmat próbálhatta a színházi előadás során (MAGNAT, 2011. 219. o.).

A fórumszínház mint módszer Peruban jött létre, majd többfelé ágazott: képszínház, újságszínház, törvényhozói színház, fórumszínház, „vágyak szivárványa”. Boal maga is egy fa rajzával ábrázolta a színházi rendszert. (BOAL, 2006) A hazai szakirodalomban így találunk meg leírását: „*Az Elnyomottak Színháza metodikájában Boal által kidolgozott konvenció (munkaforma). A színészek által prezentált jelenet egy olyan helyzetet dolgoz fel, amelyben elnyomott helyzetbe kerül az egyik szereplő.*” (NOVÁK-SZÁRI-KATONA, 2014. 24. o.) A színész természetesen a közösség képviselője, „civil” is lehet, aki a saját történetét adja elő. A folyamat további részeinél pedig mindenki színésszé válik: aktív „játszva-nézővé”, aki a saját tapasztalatait építi be a jelenetek újrajátzásába. SZ. PALLAI Ágnes így ír a fórumszínházról: „*sok mindenben eltér egy hagyományos színházi előadástól. Nemcsak arról van szó, hogy az előadást a program második részében még egyszer eljátsszák, vagy, hogy a nézők bekapcsolódnak a színpadi eseményekbe, hanem maga az alkotó folyamat is alapvetően más. Drámaírók által megírt színdarabok színrevitele helyett a Fórum Színház társulata közösen, improvizációs módszerrel és meghatározott dramaturgiai szabályok szerint alakítja ki az alapdarabot, és ennek a darabalkító folyamatnak rendkívül jelentős szerepe van az egész program sikerében.*” (SZ. PALLAI, 2002)

Az elnyomottak színháza alapvetően egy részvételi kommunikációs metódus mely a társadalmi igazságosságra keresi a válaszokat. Célja a szociális igazságtalanságok feltérképezése, tudatosítása, megvizsgálása. A fórumszínház cselekvés, konfliktus, ellentmondások, konfrontációk és megoldási lehetőségek, vágyak összessége (NIKOLOVA, 2012). Egy eszközkészlet, elmélet, kommunikációs lehetőség, színházi nyelv és közösségi problémákat tárgyaló metódus. Az emberben mindig is meglévő igényre, az azonnali, gyors és tudatos kommunikációs visszacsatolásra épít (DEME-SZ. DEME, 2010. 14. o.). Az elnyomottak színházának pedagógusa a joker, Boal által *Kuringának* keresztelt szereplő. Ő a folyamatos tanulás megtestesítője (SANTOS, 2010), valaki aki ismeri a módszertan működését személyiségében pedig alkalmas nagyobb csoportokban kérdésfelvetésre és a bevont néző értékeinek képviselésére. A joker tehát már jó előre jelzi a színdarab bemutatása előtt, hogy ezt a helyzetet meg lehet változtatni. Lehet más a kimenele, mint amit bemutatott a társulat. *„A joker összeköti az előadás két szintjét. A színészekhez tartozik, de nem vesz részt a darabban (általában), hanem a nézőkkel beszélget a darab által felvetett problémáról, ő kíséri a színpadra a nézőt.”* (SÁGI, 2009) A joker felhívja a nézők figyelmét, hogy egy „állj” kimondásával meg tudják állítani a jelenetet. Kicserélhetik – általában – a főhőssel önmagukat, felmehetnek a színpadra. Ha van ötletük, mit csinálhatna másképp a főhős, mutassák meg – erre invitálja őket. A játszva-nézők pedig improvizációkat láthatnak. „Varázslat” nem érvényes, azaz nem léphet ki a főhős a saját jelleméből, de apró változásokat elérhet. A joker arra kérdez rá, hol van az elnyomás a jelenetben: hol van az erő, a hatalom? Ő a vezetője az eseményeknek, művész pedagógiai funkcióval. (SANTOS, 2010) A módszer kutatója. Az állandó tanulás kísérője. Ismeri az elnyomottak színházának fáját, teljes tárházát, jól képzett szakember, akiben a résztvevők megbízhatnak.

A színház és teatralitás az az emberi tulajdon, mely megengedi, hogy a történet tárgya szemlélje magát cselekvés közben. Az elnyomottak színházában az ember a saját cselekvéseit, saját tudatát láthatja meg más szemszögből. Emiatt is lehet önismereti eszköz. Történhet a főszereplővel azonosulás a szón, a színen, a mozdulaton keresztül is.

Nincsenek tökéletes változtatások, ahogy az életben sem lehetnek tökéletes megoldások. De gyakorolni lehet az elnyomás változtatását. A „fórumozható”, szereplőket kicserélő színdarabba rögtönözve kell, hogy beálljon a játszva-néző, így teljes mértékben a helyzet alakítja, a helyzethez igazítja magát, a helyzetben próbálja ki, mit tenne, hogyan változtatna. A közönségnek módja van a szerepekbe beállva improvizációra. A cél a problémamegoldó-képesség fejlesztése gyakorlati helyzeteken keresztül, érzékenyítés a nehéz, akár társadalmilag nem elfogadott témákra.

Ezer gondolata van egy embernek akár egy perc alatt is. A gondolat megragadhatatlan. Természetesen nem tudjuk ezeket a gondolatokat szavakra lefordítani. A szó időt és teret vesz el. A szót kifejtetni idő, még akkor is, ha nem hangosan

mondjuk ki, hanem csukott szájjal. (BOAL, 1995. 61. o.) Ahogy a résztvevő kontrollálja a testét az egész folyamat alatt, merthogy tudja, mindeközben beállhat. Testén keresztül élheti meg a szabadságát, ha beáll. Ha nem cselekszik, végtelen feszültség is úrrá lehet rajta. A fórumszínház hagyja a résztvevőit hibázni, úgy nevel, hogy a színen akár „el is lehet esni”, ha megfelelőek a körülmények, hiszen a biztonságos környezet lehetővé teszi ezt.

Az előadásokat általában az adott, helyi társadalmi csoport hozza létre, mégis előfordul, hogy művészek, színészek egy adott társadalmi csoportot képviselve lépnek fel. A fórumszínházban önmagukra reflektálnak az alkotók. Folyamatban kapnak visszajelzést az általuk felépített karakterről. Ezt TERHES Sándor így fogalmazza meg: *„Rögtön kiderül, ki hogyan gondolkodik arról, amit eltervezünk [...] egy ilyen jellegű játéknál kikerülhetetlen, hogy a közönség véleményét figyelembe vegyünk. Ezen kívül pedig sokat lehet belőle tanulni – és nemcsak színész-ként.”* (DEME-SZ. DEME, 2010)

A fórumszínházi képek, jelenetek felépítésekor és bemutatásakor feszültség keletkezik. A feszültség az elnyomó helyzet jelenlétéből adódik a színpadon. A jelenetek általában egy kifejezetten nehéz, a főhős számára megoldhatatlan helyzetet jelenítenek meg: a főhős egy életválságát, életmomentumát. A körülményeknek vagy más embereknek kiszolgáltatott helyzetét mutatja be. A főhős szenved a szituációban, nehézségei vannak. Képtelen kommunikálni, elmondani a gondolatait, kifejezni önmagát. Kiszolgáltatott, elnyomott.

A fórumszínházi darabban a játszva-nézők a lehető legnehezebb szituációt láthatják, amiből a főhős képtelen kimenekülni. A játszva-nézők többféleképpen azonosulhatnak a jelenettel.

A fórumszínházat a nemzetközi és a hazai szakirodalom is részvételi színházként említi. Munkafolyamatába való érzelmi bevonódás által hosszú távú változás érhető el az egyéni résztvevőkben. A színházi eljárás által összefogott közösségekben kollektív döntéshozatali módok alakulnak ki, a munka növeli a hétköznapi tudatosságot. Arra biztatja a benne résztveőket, hogy nevén nevezzék a világot. A színház, ha részvételi eszközként alkalmazzuk, új törvényeket képes létrehozni. Ezt törvényhozói színháznak nevezzük.

Mit tudunk a fórumszínházi csoportok belső működéséről? Mitől van a csoportban és az előadásokban annyi erő? Ezen kérdések megválaszolása további részvételi kutatásokat igényel.

Hogyan létezik a fórumszínház Magyarországon?

„A színház hasznossága attól is függ, vagy attól függ igazán, hogy a helyi közösségnek van-e szüksége tükörre, melyben önmagát szemlélheti. Kíváncsi-e arra a valóságra, melyben él, s melynek alapanyaga (létrehozója és hasznélvezője)

éppen ő maga?” (SCHILLING, 2007. 20. o.) Hazai fórumszínházi vagy fórumszínházi módszerekhez köthető előadások a következő témákban születtek már: munkanélküliség, hajléktalanság, kistérségi lét, romák elleni diszkrimináció, nem egyenlő tanár-diák viszonyok, korai iskolaelhagyás, családon belüli erőszak, elvándorlás, magány, droghasználat, függőségek, társadalmi elnyomás, abortusz, nehézségek, jogok a felsőoktatásban, gyermekotthoni lét, anyaság, értelmi fogyatékkal élő nők helyzete, és bevándorlás.

SZABÓ Veronika a hazai fórumszínházi törekvések egyik első jeles képviselőjének számít. Jelenleg, 2016-ban a Royal Central School of Speech and Drama kortársszínház szakos hallgatója. 2008-ban kezdte fórumszínházaz tevékenységét Magyarországon a Társadalomelméleti Kollégiumban. Később a Községi Színházi Társulattal hajléktalanokkal együtt dolgozott fórumszínházi darab létrehozásán, majd kistelepüléseken (Hidasnémeti, Tornyosnémeti) dolgozott helyi, községi színházi akciókon. 2010-2011-ben az *Ariadne* projekt³ menedzsere lett. Törvényhozói színházat hozott létre a Bánkító Fesztiválon, melyben a felsőoktatási kérdéseket tárgyalták a színészek, tanárok, és a láthatatlan színházzal bevont civilek. 2013-ban Vácegresen roma községi színházi projektben dolgozott az Autónia Alapítvánnyal, illetve a Holdam Egyesülettel Miskolcon⁴, majd borsodi községekben a „*Mátyás a nem király*” című darabot rendezte a Bohócok a Láthatáron és a Csereháti Roma Önségítő Közséznű Egyesülettel együttműködve.

Alapítványok közül főként az Artemisszió Alapítvány segíti elő fórumszínházi projektek létrehozását (például FOTEL⁵). Önálló színházi társulatok közül két műhely foglalkozik rendszeresen fórumszínházzal Magyarországon. A Nem Privát Színház 2012 novemberében alakult. A csoport a családon belüli erőszak témájában épített fórumszínházi darabot. A Nem Privát Színház számos akciót valósított meg az elmúlt években: utcai akciókat, láthatatlan színházat, társadalmi eseményeket. Több előadásukkal eljutottak iskolai terekbe. A műhely tagjai közül SCHOLTZ Krisztina és NAGY Dominika felnőttekkel és fogyatékkal élőkkel is dolgoztak több előadásban együtt. (KATONA, 2016) A Fórum Társulat 2013 óta dolgozik színházi neveléssel, drámával, elsősorban felnőttekkel. Célul tűzte ki, hogy a színházat és a drámát mint kifejezésformát minél szélesebb község számára tegye elérhetővé. A fórumszínházat a községépítés, társadalmi problémafeltárás terén használják, sokszor ötvözve egyéb drámás módszerekkel. Tagjai klasszikus fórumszínházi folyamatokban is aktívak, elsősorban kistelepüléseken. Együttműködésük az Autónia Alapítvánnyal 2013-ban kezdődött egy komplex községfejlesztő program keretében, Vácegresen. 2016 júniusában KALLÓS Viola BALOGH Flórával (Községfejlesztők Egyesülete) együttműködve készítettek fórumszínházi előadást fiatalokkal Jánoshalmán, a Gyerekesély Program korai iskolaelhagyás elleni mentorprogramjának részeként.

A társadalmi témákban elkötelezett színházi tevékenységek közül fontos szólni SIMON Balázs és az Utcaszínházi Alkotóközösség munkájáról, előadásairól (például *Magyarország hősei* című előadás, 2009), kutatásairól, melyek *commedia dell'arte* figurái hasonló bevonó helyzeteket hoznak létre.⁶

A Krétakör fórumszínházzal kapcsolatba hozható előadásai, projektjei

„A színház fórum. Olyan hely, ahol a társadalom – ideális esetben – reprezentatív mintájaként megjelenő nézők az életük fontos kérdéseinek boncolgatásában vehetnek részt, vagyis nyilvánosan szembesülhetnek mindazzal, ami foglalkoztatja őket, ami gondot okoz a számukra, és a katarzis megtisztító ereje által megkönnyebbülve hagyhatják el az épületet. A színház, ha fórum, képes szembesíteni minket mindazzal, aminek létrehozói, működtetői és elszenvedői vagyunk, vagyis a közösségi létünkkel.” (SCHILLING, 2012)

A Krétakör Archívumban kezdtem el kutatni, hogy fórumszínházaz eszközöket magukban foglaló nevelési eseteket, anyagokat találjak. Azt gondoltam, egy-két elszórt példa lesz az archív anyagban, de egyre inkább megismerve a videókat, cikkeket, egyre több nevelési és fórumszínházi példát, előadást, projektet találok. Kiderül lassan, hogy Augusto Boal elmélete és gyakorlata, nevelési és színházi színtereken egyaránt nagy hatást gyakorolt a Krétakör munkájára. Megpróbálom összegyűjteni, melyek voltak ezek az projektek és milyen résztvevőket, közönséget szólítottak meg, milyen témákkal dolgoztak, valamint milyen nevelési helyzeteket hoztak létre. A Krétakör színházi és nevelési tevékenységéből a 2009 és 2015 közötti időszakot vettem szemügyre az archívum alapján.

A fórumszínházzal kapcsolatos tevékenységeket az archívum adatai, videófelvevételei, cikkei alapján mutatom be jelen írásban. Gyűjtésem kizárólag az archívumban fellelhető anyagokhoz kapcsolódik. Évek szerint időrendben emelem ki a Krétakör neveléshez és fórumszínházhoz kapcsolódó projektjeit.

SCHILLING Árpád maga is ír Boalról. Valószínűsíthető, hogy munkájában többféle módon inspirálja a szerző a rendezőt. *Függetlenül* című, Krétakör Archívumban olvasható esszéjében így ír a témáról: „2009. március 27-én Augusto Boal brazil színházművész, pedagógus és képviselő színházi hitvallását olvasták fel színházainkban. Vajon tudjuk-e, hogy ki is ez a brazil színházi ember? Ő az, aki különféle színházi formákat talált fel annak érdekében, hogy a közönségét, az adott területen élők közösségi reprezentánsait társadalmi felelősségük felismerésére sarkallja. Egyik legnagyobb sikerű újítása a törvényalkotó színház modellje volt. Városi képviselőként olyan eseményeket szervezett, amelyeken az adott kerület lakói mindannyiunkat érintő problémák színpadi feldolgozását követhették nyomon, és egy adott ponton azon gondolkozhattak el közösen, hogy milyen törvénykezési

keretszabályozás segíthetné hozzá őket az említett problémák hatékonyabb kezeléséhez. Konkrét törvényjavaslatokat terjeszthettek elő a maguk keresetlen stílusában. A színpadon helyet foglaló alkotmányjogászok a felmerült ötleteket aztán alkotmányosan is értelmezhető formába gyúrták. Boal képviselői közbenjárásával a helyi közgyűlés több mint tíz törvényjavaslatot fogadott el. [...] Ő tehát az a Boal, akinek szavai 2009-ben elhangzottak az összes állami fenntartású színházban Magyarországon.” (SCHILLING, 2012)

A Krétakör-KÁVA nevelési projektjei (*Akadályverseny, Új néző program, stb.*) az archívum anyagai alapján használtak fórumszínházi módszertant. A vizsgált nevelési projektekben a „demokrácia”, „szabadság”, „liberalizmus” gyakran hívószavakként jelennek meg (például A papnő, Szabadiskola, Mobil, Akadályverseny, TAG). Vállaltan politikai tartalommal jelennek meg a színházi színtéren, mindig a jelen társadalmi helyzetre is reflektálnak, illetve minden esetben hosszú távú projektek.

Számos európai szintű elismerést ért el a társulat. 2013-ban több szakember között Schilling Árpád képviselte hazánkat az IDEA színházi nevelési világkongresszuson (CSÁKVÁRI, 2013). Beszédében a színház pedagógiáját a demokratizálás létező gyakorlatának látja. 2015-ben a 2016-ban a Krétakör tevékenységét nagyon magas rangú európai kulturális díjjal tüntették ki (ECF – European Cultural Foundation Princess Margriet díját). Több cikkben azt hangoztatják, hogy a díjat azért is kapta a Krétakör, mert középiskolákban különösen fontos munkát végeztek az elmúlt években.⁷

A Krétakör vezetője, Schilling Árpád szerint a közösségfejlesztés a Krétakör tevékenységének fő célja: *„Amikor színház-pedagógiai foglalkozást, vitafórumot vagy szabadtéri eseményt hozunk létre, mindig az a cél, hogy az előre közösen kialakított keretek között a résztvevők maximális szabadságra tehessenek szert. Amit az Alapítvány csinál, az nem színház, hanem közösségfejlesztés. A Krétakör a lehetőség manifestuma, annak deklarációja, hogy mindig van remény”*.⁸

A hamlet.ws projekttel ment először a Krétakör az iskolákba.⁹ 2007-ben mutatták be. A Shakespeare dráma nyomán három színész játszotta el a darabot: *Gyabronka József, Nagy Zsolt és Rába Roland*. Több, mint százszor adták elő iskolákban, osztálytermekben a Krétakör tagjai. (DEME-SZ. DEME, 2010. 128. o.)

2010-ben a *Krétakör Majális* társadalmi performanszban¹⁰ pécsi diákokat is bevont az esemény létrehozásába. Másfél hónapig dolgoztak együtt a helyi fiatalokkal. Mindezek során a résztvevők jobban megismerték a környezetüket, városuk történelmét. (OROSZLÁN, 2010)

A *Gubanc* című előadás¹¹ Schilling Árpád vendégrendezése volt a KÁVA-nál. Az archívum alapján tíz-tizenkét éves gyerekeket célzott meg 2012-ben. Az első előadást *Romankovics Edit, Sárosdi Lilla, Bori Viktor és Sereglei András* játszották. A diákok bevonása és az előadásban zajló kommunikáció párhuzamosan futott a

színészek és a néző diákok között. A protagonista és az antagonista az előadásban világosan felismerhető, ahogyan a konfliktushelyzet is. A gyerekek bevonódása, aktivitása a videók alapján nagymértékű volt.

2012-ben pedagógus továbbképzéseket tartott a Krétakör *Dráma a nevelésben* címmel Mészáros György, Juhász Bálint, Kardos János és Cziboly Ádám vezetésével.

Jászay Tamás munkái elemzik a Krétakör előadásait. 2013-ban doktori disszertációt írt *Körülírások* címmel a Krétakör Színház történetéből 1995-2011 a Szegedi Tudományegyetem Irodalomtudományi Doktori Iskolájában.

„Nem kell tehát sem anyagivá, sem képzeletté tenni a végtelent. Egyszerűen csak tudatosítanunk kell a jelenlétét, vagyis a mi jelenlétünket benne. Ennek útja pedig a részvétel: a szemlélődést követő közreműködés. A művészet, szövetkezve a modern tudományokkal, olyan környezetet teremthet, amelyben az emberek a rendelkezésükre álló fogalmi készlet színvonalától függetlenül is képesek befogadni egy másik emberi lény jelenlétét, és arra konkrét (valóságos) fizikai választ képesek adni úgy, hogy az a másikat újabb válaszok megfogalmazására sarkallja.” (SCHILLING, 2012)

Az *Új néző* projekt a KÁVA Kulturális Műhely, AnBlok Kultúra és Társadalomtudományi Egyesület, Krétakör Alapítvány és a Retextil Műhely együttműködéséből jött létre. Egy *„Magyarországon még újnak számító színházi forma létrehozásával”*¹² az volt a projekt célja, hogy elősegítse a társadalmi párbeszédet. Előadásaik *„újfajta nézői szerepet is kínáltak: a résztvevőét, aki nem pusztán passzív megfigyelője egy fiktív történetnek, hanem adott esetben aktív résztvevője is a közös gondolkodási folyamatnak, melyet színháznak nevezünk.”* Kevés hazai előkép volt a hazai társadalmi színház területén. (HORVÁTH, 2012. 12. o.)

A projekthez kutatás is kapcsolódott. A kutatási kérdések közé tartozott, hogy sikerül-e falusi színtereket működtető összefüggéseket színházi formában bemutatni, mik határozzák meg a falvak mindennapjait? A kutatás terepmunkán alapult, folyamatosan együttműködött a színházi csoport munkájával. A projekt fő kérdései a házasság, párkapcsolat, család témái körül forogtak.¹³ Az alkotók bevonták a mélyszegénységben élő borsodi falvak (Ároktő, Szomolya) majdnem teljes lakosságát, gyerekeket, fiatalokat és időseket egyaránt. Tevékenységük és céljaink középpontjában a problémamegoldás, a társadalomszolgálat állt (BUJDOS, 2011).

Az *Új néző* program eredményeiről filmekben és kötetekben tájékozódhatnak a nézők.¹⁴ Schilling Árpád így fejtette ki véleményét (SCHILLING, 2010): *„A cigány származású magyarok által is lakott két településen zajló Új Néző program a Takács Gábor által vezetett KÁVA Kulturális Műhely projektje. Az amerikai Trust for Civil Society alapítványtól kaptak rá támogatást, és az AnBlok Egyesület mellett a Krétakört is felkérték, hogy vegyen részt benne. Az úgynevezett fórumszínház eszközeit fogjuk használni, amelynek módszertanát a brazil Augusto Boal dolgozta*

ki még az 1950-es évek derekán. Ő a nézőket aktívan bevonó előadásokkal beszéltette ki a közösséget bénító konfliktusokat. Miután véget ért a jobboldali diktatúra Braziliában, e módszer továbbfejlesztett változatával Boal 13 új törvénytervezetet alkotott meg és fogadtatott el a riói képviselő-testületben, amelynek 1992 és 1996 között maga is tagja volt. A mi programunk célja mindenekelőtt az, hogy a falu lakói közösen tapasztalják meg a nyilvánosság felszabadító erejét, merjék vállalni véleményüket, és jussanak közös nevezőre, interaktív jelenetek, színházi nevelési eszközök és különböző fórumtechnikák révén.”

A folytatásos történetekben a Krétakör színészei teremtették meg a színházi keretet. A KÁVA csapatából Takács Gábor és Gyombolai Gábor voltak a házigazdák, vezetők, provokálók¹⁵, folyamatos kapcsolattartók, jocker figurák a közönség és a színpad között. „No, hát akkor! Ásó, kapa, nagyharang. Legyetek boldogok, amíg tart ez a móka! Valahogy így kezdődik ez a mi kis történetünk, egészen pontosan, András és Lilla története, amelynek különböző eseményeivel, fordulataival szeretnénk önöket, benneteket megismertetni estéről estére.” – így kezdte Takács Gábor a munkát a közönséggel 2010-ben. „Nagyon rizikós vállalkozás az, ami ki akarja mozdítani a mindenkori közönséget a pozíciójából” – így nyilatkozott egy vele készült interjúban a projekt után (BALOGH, 2010). A cél az volt, hogy a falu közössége egybegyűljön, együtt dolgozzon, gondolkodjon, mulasson.

A projekt folytatásaként 2012-ben Schilling Árpád Szomolyáról hívott meg egy helyi lakos cigány férfit, Balázs Andor „Marcit” egy párizsi előadásra. Ezt a munkafolyamatot Tóth Ridovics Máté *Homo Ludens* című filmje illusztrálja.¹⁶

A Krétakör iskolai programjai

„A magyar színház tehát nem találkozóhely, hanem önreprezentációs lehetőség, vagy még inkább: múzeumlátogatás. A színházban van ruhatár, meg büfé, meg vörös bársonyszékek, függöny, meg lámpák, meg híres emberek. De nincs könyvesbolt, miután színházi könyvek sincsenek. Nincsen koncert, mert színházi zenekarok sincsenek. Nincsen tánc, mert színházi táncosok sincsenek. Nincsen gyerekprogram, mert színházi pedagógusok sincsenek. Nincsenek kiállítások, mert a képek a galériában lógnak, nem a színházban. Nincs fesztivál, nincs vetítés, nincs konferencia, nincs workshop, nincs iskola, nincs vetélkedő, nincs közönségtalálkozó, nincs fórumbeszélgetés, nincs, nincs, nincs.” (SCHILLING, 2007. 15. o.)

Három videó, harmincegy fénykép, tizenhat szöveg és egy kiadvány tudósít az archívumban az *Akadályverseny* című projektről, mely a Krétakör és a KÁVA közös projektje volt. Huszonnyolc alkalommal mutatták be. Az archívum felvétele alapján egy tantermi, iskolai közegbe látogatott el a színházi, nevelési társulat. A szabadság témakörében készítettek a diákokkal alkotást: a döntési helyzeteket mutatták be, ahogyan egy csoport többfelé léphet a közös döntések során. Eköré a

tervezési folyamat köré szerepbe helyezett vezetők, facilitátorok adták az inspirációkat a diákoknak, akik aktív résztvevőkként szerepeltek a jelenetekben.¹⁷ Terhes Sándor színész így nyilatkozik a munkáról: „Azt, amit az Akadályversenyben vagy az Új Nézőben csinálunk, inkább egy olyan játéknak látom, melyben azzal, aki hajlandó benne részt venni, történhet valami vagy valamit kibeszélhet magából.” (DEME-SZ. DEME, 2010. 123. o.)

A *Mobil*¹⁸ egy hároszsereplős darab, középiskolásokkal való közös munka volt.¹⁹ A *Mobil* című tantermi előadások a tanári tekintélyszerepre, iskolával mint hatalmi rendszerrel kapcsolatosan tesz fel kérdéseket, a személyiségi és emberi jogokra világít rá professzionális színházi nevelési módszerekkel. A történet adott volt, amit az osztály kapott: egy tanárnőt kínos helyzetben videóztak le a diákok. Később pedig ennek hatására milyen következményeivel került szembe az igazgató, a tanári kar, és az osztálybeli diákok. Az internet és személyesség kérdéskörére is érzékenyített a program. Schilling így ír az iskolai programokról: „Iskolai előadásaink során kiderült számomra, hogy nem azért nem vitázunk, kommunikálunk, mert nincs rá szükségünk, hanem mert félünk tőle, és mikor ez a félelem a bizalom légkörétől eloszlik, akkor megszólal bennünk a szabad ember, aki szabadságát azzal teszi teljessé, hogy a gondolatait megmutatja másoknak.” (SCHILLING, 2007. 25. o.)

A *papnő* című előadás fórumszínházi eszközöket használva, fiatalokat bevonva jött létre. JUHÁSZ Bálinttal, a Krétakör Szabadiskolájának vezetőjével készített interjúm szerint ez a színházi-nevelési projekt volt a legfenntarthatóbb az összes többi között a Krétakörnél. Erdélyben, Székelyföldön is dolgoztak.²⁰ Oktatási és színházi program volt egyben. Hamburgban, Rotterdamban, Tokióban és még számos városban tartottak előadásokat.²¹ Próbanaplókkal²², fikciós filmekkel dokumentálták a történeteket. A történet megjelenítéséhez Erdélyben kerestek diákszereplőket. Ők főleg gyermekotthonban nevelkedő fiatalok voltak.²³ A közösen létrehozott előadás szöveggönyve is olvasható az archívumban.

A TAG nevű program²⁴ fél évig futott diákokkal és tanárokkal. A iskolai helyzeteket, tanár-diák viszonyokat járták körbe a kérdésekkel.²⁵ A diákokkal gondolkodtak közösen a pedagógiai megkülönböztetés kérdéséről. A Szabadiskola²⁶ mindenképp innovatív, három féléves munka volt, melyben színházi, fórumszínházi eszközöket is használtak a trénerek. A Krétakör Archívum alapján a Szabadiskolához három projekt (Szabadiskola 1., HOME – Szabadiskola 2., Szabadiskola 3.0), tíz videó, százhuszonhat fénykép és negyvenkilenc szöveg kapcsolható. A Krétakör utóbbi évekbeli neveléssel kapcsolatos programjai közül a leghosszabban tartó projekt. A fiatalok, akik részt vettek a projektben tudatosítottak társadalmi folyamatokat és direkt politikai kérdésekhez engedte közel őket az a közéleti diskurzus, amiben ők is aktívan részt vettek. A fiatalokat nem mint társadalmon kívüli, véleményt formálni nem képes embereket, hanem döntéseket létrehozó fiatal felnőtteknek tekintette a projekt. 2014. december 6-án és 7-én zajlott a HOME – Szabadiskola

2. konferenciája, mely középiskolai programjukról tudósított. A második évfolyam 2014 szeptemberében indult. A konferencián részt vettek a berlini, budapesti, miskolci fiatalok, akik a projektben részt vettek, illetve a Krétakörön és a meghívott szakembereken kívül más szervezetek képviselői is. A Szabadiskola második részéhez kapcsolódott egy plakátkampány a szegénységről és lakhatásról, hajléktalan aktivistákkal. A Szabadiskola programban a fiatalok közvetlenül vehettek részt politikai és közügyekben. 2015-ben a Szabadiskola menekült emberek személyes életét járta körül.²⁷ Iráni meghívott vendéggel dolgoztak együtt, élőkönyvszerűen faggatták az életéről.²⁸ Több gimnáziumban párhuzamosan zajlott programjuk.²⁹

Zárásként

Összességében elmondható – amint az a Krétakör kezdeményezéseiből is kiderül – hogy a fórumszínháznak több missziója is lehet: az iskoláskorúak és a színházi világ összekapcsolása, együttműködésének elősegítése az egyik. A fórumszínházzal való munka eredménye: új művészetpedagógiai módszerek kikísérletezése, kutatása, társadalmi problémák kölcsönös felvetése, válaszok keresése, közösségi művészet létrehozása, társadalmi problémák feldolgozására, politikai, törvénykezési témák megvitatása, hátrányos helyzetű társadalmi csoportok színházi nyelven keresztüli felszólalása, megoldáskeresés kisebb és nagyobb közösségek életében. Bizhatunk abban, hogy a fórumszínház alkalmas pedagógiai módszer lesz arra, hogy minél több iskola és kutatás építse be módszertani bázisába, és minél több színházi társulat szélesítse ezzel a nevelési, esztétikai, kommunikációs metódussal repertoárját. Célja mindennek a társadalmi párbeszéd elősegítése, a szabadság megélése több nevelési szinten.

Hivatkozások

- BALOGH Attila (2010): Nem mindig találjuk a kulcsot. Takács Gáborral, az Új néző program irányítójával Balogh Attila beszélget, In: *Műút*. 21. szám, 42–45.
- BARACS Ágnes (1975): FREIRE, Paulo: Pedagogy of the Oppressed, In: *Magyar Pedagógia*. 2. szám, 244–247.
- BOAL, Augusto (1995): *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. translated by Adrian Jackson, Routledge
- BOAL, Augusto (2000): *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press, London
- BOAL, Augusto (2006): *The Aesthetics of the Oppressed*. Routledge, London
- BÖHM Edit (2006): *Színháztörténet. Az európai színjátszás-történet vázlata*. Eötvös József Főiskolai Kiadó, Baja
- BUJDOS, Attila (2011): DESZKA, Nyílt tárgyalás, In: *Műút*. 28. szám, 54–58.

- CSÁKVÁRI Géza (2013): Schilling Árpád szerint a színházi nevelés krízishelyzetekben ajánlott, riport, In: *NOL*, http://nol.hu/kultura/schilling_arpad_szerint_a_szinhazi_nevelés_krizishelyzetekben_ajanlott-1399563 (letöltve: 2016. 09. 03.)
- DEME János – SZ. DEME László (szerk.) (2010): *Ha a néző is résztvevővé válna. Kísérletek a színház és közönség viszonyának újragondolására*. Színház és pedagógia sorozat, L'Harmattan, Budapest
- FREIRE Paulo (1994): *Education for Critical Conciousness*. Continuum, New York
- FREIRE, Paulo (1998): *Politics and Education*. UCLA Latin American Center Publications, University of California, Los Angeles.
- FREIRE, Paulo (2005): *Pedagogy of the Oppressed, 30th Anniversary Edition*, Continuum, New York, London (Eredeti kiadás: 1970)
- FREIRE, Paulo: Az elnyomottak pedagógiája, In: KOZMA Tamás (szerk.): *Szociálpedagógia*. Osiris, 2000, 397–411.
- HERITAGE, Paul (1994): The Courage to Be Happy: Augusto Boal, Legislative Theatre, and the 7th International Festival of the *Theatre of the Oppressed*. In: *TDR* (1988-), Vol. 38, No. 3 (Autumn), 25–34. o.
- HINZEN, Heibert: A nemzetközi felnőttképzés komparatív és kooperatív aspektusai. In: *Iskolakultúra*. 2000, 10. szám, 66–71.
- HORVÁTH Kata – OBLATH Márton (szerk.) (2015): *„Kisközösségi ifjúság nevelés támogatása” A részvételi ifjúságkutatás módszerei*. OKT-Full Tanácsadó Kft. Budapest
- HORVÁTH Kata (szerk.) (2012): *Új néző. Társadalmi színházi kísérlet Magyarországon*. Színház és pedagógia sorozat, L'Harmattan, Budapest
- Jászay Tamás (2010): AZ ÉLET (MINT) JÁTÉK, In: *Revizor Kritikai Portál*. <http://www.revizoronline.com/hu/cikk/2620/kretakor-kava-anblokk-uj-nezo-projekt-szomolya> (letöltve: 2016. július 15.)
- KATONA Réka (2015): Hommage à Augusto Boal, In: *Drámapedagógiai Magazin*, 3. szám, 2–14.
- KATONA Réka (2016): A fórumszínház: Augusto Boal egyedülálló módszere a „Mi, nők” projekt színházi és szexuális nevelési önismereti csoportjain keresztül, In: *Mi nők. A nőiség és nemiség kérdései az értelmi fogyatékos felnőttek csoportjaiban*. Az Értelmi Fogyatékossgal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetségének kiadványa, 16–21. http://efoesz.hu/wp-content/uploads/2016/07/minok_szakmai.pdf (letöltés: 2016. 07. 15.)
- MAGNAT, Virginie (2011): Conducting Embodied Research at the Intersection of Performance Studies, In: *Experimental Ethnography and Indigenous Methodologies Anthropologica*. 53/2. szám, 213–227. o.
- MIES, Maria (1973): Paulo Freire's Method of Education: Conscientisation in Latin America, In: *Economic and Political Weekly*. Vol. 8, No. 39 1764–1767., <http://www.jstor.org/stable/4363063> (letöltés: 2016. 07. 07.)

- NIKOLOVA, Olga (2012): *Theatre of the Oppressed for Women: Empowering and Enhancing the Agency of Immigrant Women*, MA dolgozat, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, kézirat
- NOVÁK Géza Máté, SZÁRI Laura, KATONA Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékoságügyért*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségért Közhatalmú Nonprofit Kft.
- NOVÁK Géza – HORVÁTH Zsuzsanna (2014): Az épség alternatívái. Testtudati fókuszok a terápiás és színházpedagógiai kontextusokban. In: *Iskolakultúra*. 24. évf., 7. szám, 69–79.
- OROSZLÁN Anikó (2010): Társadalmi performansz, színházi felelősség. A performancia-vita és az új Krétakör In: *Apertúra*. <http://uj.apertura.hu/2010/nyar/oroszlán-társadalmi-performasz-színházi-felelősség/> (letöltés: 2016. 06. 15.)
- SÁGI Zsuzsa (2009): Találkozásom a fórumszínházzal. In: *Iskolakultúra*. 2009, 9. szám, 131–138.
- SANTOS, Barbara (2010): The Art of the Kuringa, <http://kuringa-barbarasantos.blogspot.hu/2010/08/art-of-kuringa.html> (letöltés: 2016. 07. 26.)
- SCHILLING Árpád (2007): *Egy szabadulóművész feljegyzései* Korszerű gondolatok sorozat, Oktatási és Kulturális Minisztérium
- SCHILLING Árpád (2012): Függetlenül, esszé, kézirat In: Krétakör Archívum, <https://archive.kretakor.eu/hu/search> (letöltés: 2016. 09. 03., megjegyzés: a keresőbe a függetlenül kulcsszó beírásával letölthető)
- SCHILLING, Árpád (2010): „Az új kurzus igazából több kommerszet akar”, In: *HVG*. http://hvg.hu/kultura/201031_schilling_arpad_szinhazrendezo_az_uj_kurzus, (letöltés: 2016. 09. 03.)
- SCHROETER, Sara (2013): “The Way It Works” Doesn’t: Theatre Of The Oppressed As Critical Pedagogy And Counternarrative. In: *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation*. Vol. 36, No. 4, 394-415.
- SZ. PALLAI Ágnes (2002): A Fórum Színház dramaturgiája. <http://magyarszak.uni-miskolc.hu/kiadvanyok/drama2002/ea/szpallai.htm> (letöltés: 2016. 08. 11.)
- SZABÓ Veronika (szerk.) (2012): *Az adaptáció művészete. Kézikönyv a bevándorlók beilleszkedését segítő művészeti módszerekről*, Ariadne Projekt
- THIESZ Angéla (2009): Művészet a közösségfejlesztésben. In: *Szín*. 14. évf., 2. szám, 15–16.
- THOMSON, Deborah M. – T. WOOD, Julia (2000): Rewriting Gendered Scripts: Using Forum Theatre to Teach Feminist Agency. In: *Feminist Teacher*. Vol. 13, No. 3, 202–212.
- TÓTH Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. In: *Magyar nyelvőr*. 4. szám
- TRENCSÉNYI László (1994): *Nevelés és társadalom*. Salgótarján
- TRENCSÉNYI László – DÚRÓ Andrea (szerk.) (2008): *Tapasztalatok a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója*. Miskolc, Tabula Rasa Pedagógiai Közhatalmú Alapítvány

Jegyzetek

- 1 <https://www.youtube.com/watch?v=uKWiRcRHr0g>
- 2 Keresztesi Andrea, Kovács Annamária szakemberek vezetésével a Hang-Kép Egyesület és a Magyar Szegénységellenes Alapítvány közös előadása hajdúhasházi fiatalokkal (2016): <https://www.youtube.com/watch?v=dqBIp0qJxk>
- 3 Ariadne Projekt, <https://www.youtube.com/watch?v=NswDOxzqC58> (letöltés: 2016. 07. 15.)
- 4 A hátrányos helyzetű női körökben tevékenykedő civil segítők problémáit, konfliktusait feldolgozó záró bemutató felvétele: <http://www.holdam.hu/aktiv-anyak-hangja/forumszinhaz-zaro-bemutatoja-videofelvetel/> (letöltés: 2016. 08. 11.)
- 5 FOTEL – Forum Theatre Against Early Schol Leaving Consortium, <http://www.fotel-project.eu/> (letöltés: 2016. 07. 15.)
- 6 Utcaszínházi Alkotóközösség, <https://specstreet.wordpress.com/utcaszak/about/> (letöltés: 2016. 08. 11.)
- 7 MTI hír (2015) <http://libriarius.hu/2015/11/27/europai-kulturalis-alapitvany-princess-margriet-dij-kretakor/> (letöltés: 2016. 08. 11.)
- 8 Antropos.hu hír (2015) <http://antropos.hu/princess-margriet-dijjal-ismeretek-el-a-kretakor-tevekenyseget/> (letöltés: 2016. 08. 11.)
- 9 <https://www.youtube.com/watch?v=CX5bj2HFK-g>
<https://www.youtube.com/watch?v=gH1VQ8IVjgo>
- 10 <https://www.youtube.com/watch?v=AFP1StsRhOk>
- 11 <https://www.youtube.com/watch?v=nf4ry-yMAW0>
- 12 Az Új Néző Közösségi Színházi projekt honlapja, <http://ujnezo.hu/> (letöltés: 2016. 07. 15.)
- 13 <http://ujnezo.hu/Videok>
- 14 <http://youtu.be/FOzS7ojjw8o>
- 15 [http://www.revizoronline.com/hu/cikk/2620/kretakor-kava-anb-lokk-uj-nezo-projekt- /](http://www.revizoronline.com/hu/cikk/2620/kretakor-kava-anb-lokk-uj-nezo-projekt-/)
- 16 <https://youtu.be/KkcmBwFDAHM>
- 17 <https://www.youtube.com/watch?v=RMkvjsnILuI>
- 18 <https://www.youtube.com/watch?v=iI419XGYiKk>
- 19 <https://www.youtube.com/watch?v=BO9mL4CoNpU>
- 20 A Csíki Játékszínen 2012. március 13-án adták elő az előadást: https://www.youtube.com/watch?time_continue=73&v=H7CR3d00FCY
- 21 https://www.youtube.com/watch?time_continue=105&v=fdkJ8ME9XrU
- 22 <https://www.youtube.com/watch?v=jx8Q323jMjo>
- 23 https://www.youtube.com/watch?v=_xTQAoGG1JQ
- 24 https://www.youtube.com/watch?v=7C6vDx3C_b0
- 25 <https://www.youtube.com/watch?v=s4aQE5ii8os>
- 26 <https://www.youtube.com/watch?v=jibreL1DxJU>

27 https://www.youtube.com/watch?time_continue=91&v=y8WmX3Pj0ec

28 <https://www.youtube.com/watch?v=41vK3cw1JkE>

29 <https://www.youtube.com/watch?v=mjbk8Pwvp9U>

Novák Géza Máté¹

Egy inkluzív drámapedagógia felé

„Egy normális életet szeretnék. Ennyi.”

*(A City című színházi nevelési projekt egyik résztvevője,
16 éves, középiskolás fiú)*

„Gyéduská, isztórija bilá karócse!” – „A történelem akkor még rövidebb volt, nagypapa!”, zárja le az év végi bizonyítvány történelem kettese fölötti vitát az orosz vicc unokája (forrás: Sutki i. anyekdóti). Én persze nem mondhatom Trencsényi tanár úrnak: a drámapedagógia a 20. században még rövidebb volt! Lehetetlen vállalkozás volna az elmúlt 30 év hazai dráma- és színházpedagógia történetének, projektjeinek, kutatásainak rendszerező megrajzolása TRENCSENYI László munkássága nélkül (TRENCSENYI 1993, 2002, 2008, 2012, 2013). E vállalkozáshoz, mely a következő évek feladata lesz, számomra példaértékű Trencsényi tanár úr művészetpedagógus közösségeket, műhelyeket létrehozó és működtető szerepe, közösségi létezése és ifjúsági közösségekről való gondolkodása. Biztosítékaik lesznek e munkának azok a személyes és online felületek, találkozási pontok, melyeket TL kiapadhatatlan energiáival integratív szakmai diskurzusokba mozdít. Köszönet érte!

Úgy gondolom, egy drámapedagógia történeti előhang, egy főhajtásnyi fejezet e születésnap írásban helyénvaló, akkor is, vagy annál is inkább, ha egy inkluzív drámapedagógia felé teszünk ajánlásokat.

„A teljesség leghalványabb reménye nélkül”

Fenti idézet SZAUDER Eriktől való. Trencsényi László előadásában, 2016 júniusában az ELTE BGGYK-n, *bARTczi* címmel rendezett művészetpedagógiai konferenciánkon, Erikre emlékezve, közös adósságainkról beszélt. Szauder Erik gyógypedagógus, drámatanár és szakfordító munkássága megkerülhetetlen. Neki köszönhetjük az angolszász drámapedagógia 80-as, 90-es évekbeli hazai adaptációján keresztül, hogy KAPOSZI László módszertani és képzésfejlesztő munkásságával szoros összhangban, összefoglalta a dráma tanulásméleti alapjait (SZAUDER, 2006). Erik utolsó írásának, doktorijának (az alternatív pedagógiák, a részvétel és partnerség demokratikus értékein alapuló, az egyenlő esélyek iránt elkötelezett, mélyen humanista, korczakista életművének is) erős szimbóluma: az eggyé szőhető fonalak képe. A fonalak összessége a szöttes. Mondhatjuk – J. NEELANDS-szel: *kárpit*. Elméleti munkásságában Szauder Erik a

művészetpedagógiai, pszichológiai, filozófiai fonalakat szerette volna összeszőni. „Az érzelmek szerepe a drámán keresztüli tanulásban” – szölte a disszertáció címe. A tanításban alkalmazható dráma elméletéről itthon senki nem tudott nála többet. Szauder Erik tudományos és pedagógiai teljesítménye innen nézve bizony nem egyemberes kihívás. Munkarajzát e rövidre szabott idő szeletében úgy látom a magyar drámapedagógia történetében, mint egy váratlanul felvillanó és kihunyó üstököst. Elképesztő munkabírását jellemezte, hogy nemcsak tanított és kutatót; színjátszott, rendezett, szakfordított, szépírt és ezer szállal (fonállal) kötődött fontos civil műhelyekhez is. A Magyar Drámapedagógiai Társaság elnökségi tagjaként sok éven át sikerrel mozdította elő a hazai dráma és színházi nevelés ügyét (NOVÁK, 2012).

Kiemelkedő a hazai drámapedagógus szerzők közül; *Debreczeni Tibor*, *Mezei Éva*,² *Gabnai Katalin*,³ *Kaposi László*,⁴ *Szauder Erik*⁵ és *Trencsényi László* iskolateremtő munkássága. Szólnom kellene mindenképp, ha a honi körképet rajzolnám, a teljesség igénye nélkül; *Bácskay Mihály*, *Bethlenfalvy Ádám*,⁶ *Czibolya Ádám*, *Eck Júlia*, *Előd Nóra*, *Fabulya Lászlóné*, *Golden Dániel*, *Gyombolai Gábor*, *Hajós Zsuzsa*, *Hollós József* (Josef Hollos), *Honti György*, *Horváth Kata*, *Józsa Kata*, *Kaposi József*, *Keresztúri József*, *Kovács Andrásné*, *Körömi Gábor*, *Kuszmán Nóra*, *Lannert Keresztély István*, *Lipták Ildikó*, *Móka János*, *Oblath Márton*, *Pinczésné Dr. Palásthy Ildikó*, *Püspöki Péter*, *Romankovics Edit*, *Rudolf Ottóné Galamb Éva*, *Szakall Judit*, *Sz. Pallai Ágnes*, *Szücsné Pintér Rozália*, *Tegyi Tibor*, *Takács Gábor*,⁷ *Telegdy Balázs*, *Tolnai Mária*, *Török László*, *Vatai Éva*, *Zalay Szabolcs*⁸ drámapedagógiai, történeti és módszertani munkáiról. Meg kell említenem itt az ÉKP-s Zsolnai-iskola Granasztói Szilvia, Gabnai Katalin, Tornyai Magda által indított törökbálinti drámás-bábos műhelyt (pályakezdésem is ide köt: Tornyai távozása után lehettem itt drámatanár). A neveléstörténet számára is fontos (a Marczibányi téri drámás-színjátszós központ mellett) a törökbálinti fészek: „[...] Zsolnai is [...] abszorbeálta a korszak több fontos pedagógiai megújítási törekvését. Csak említsük a drámapedagógiát (eleinte ennek hazai „ősasszonyát”, *Mezei Évát*, majd *Tornyai Magdát*)...” (TRENCSÉNYI, 2002. 94. o.).

A Drámapedagógiai Magazin elmúlt 25 évének, főként Szauder Erik, Trencsényi László, Gabnai Katalin, Kaposi László, Bethlenfalvy Ádám, Takács Gábor és mások munkáinak, újabban Horváth Kata és Oblath Márton színházalapú publikációinak, a színházi nevelési társulatok projektbeszámolóinak és az elkészült doktori kutatásoknak⁹ is köszönhetően körvonalazódni látszik az elméleti háttérismeretek rendszerezése és a szakmai konszenzussal rögzített egységesebb fogalmi keret. A közoktatás, az iskola világa jogosan várja el a művészetpedagógiai projektektől, hogy fejlesztéseik oktatási környezetben, a tanulás színterein is hatékonyak és sikeresek legyenek. Doktori dolgozatomban arra tettem kísérletet, hogy bemutassam a dráma hatását a tizenévesek értékorientációját illetően (NOVÁK, 2010). Ez a kutatás egy színházi nevelési program osztálytermi működéséről szólt. Ered-

ményként megállapítható, hogy a drámaalapú kutatás számára kidolgozott kevert metodikai alkalmazások elvégzése alapján, a kutatási periódusban a projekt hatására a vizsgált csoportok értékorientációs mutatói fejlődtek, és szignifikáns változásokat mutattak önmagukhoz, illetve a kontrollcsoportokhoz képest.

LANNERT István, ELŐD Nóra, ECK Júlia és VATAI Éva alkalmazott drámapedagógiai munkáikban érvelnek a nyelv- és irodalomcentrikus témák, irodalomtanítás és drámajáték (ECK, 2015), multikulturális tartalmak (ELŐD, 1997) megjelenítése mellett, a dráma tantárgypedagógiai szerepét is hangsúlyozva. ZALAY Szabolcs, TAKÁCS Gábor¹⁰ és ROMANKOVICS Edit¹¹ bevezetik a hazai diskurzushoz a *konstruktív dráma* és a *résztevéő színháza* fogalmait. Kaposi László *Mi dráma és mi nem az? Dráma és színház* című írásában (KAPOSI, 2008) tisztázza a tanítási drámához kapcsolódó alapfogalmakat. CZIBOLY Ádám és BETHLENFALVY Ádám kutatásából készült könyvben a szerzőpáros dráma- és színházpedagógiai terminológiai pontosításokon túl a lehető legszélesebb mértékben tárgyalja a színházi nevelés magyarországi gyakorlatát (CZIBOLY és BETHLENFALVY, 2013). Műfajelméleti, terminológiai kérdésekben legfrissebben Bethlenfalvy Ádám *Alkalmazott színház* című tanulmánya ad korrekt eligazítást (BETHLENFALVY, 2015). A drámapedagógia aktuális kérdéseiről – a dráma és pedagógia találkozási pontjaira fókuszálva – a Neveléstudomány hasábjain írtam. (NOVÁK, 2016)

Kaposi László és Trencsényi László érdeme jórészt, hogy a magyar drámapedagógia története a hazai neveléstudományban jól körülírt és – egy 2015-ös TÁMOP-kutatásnak is köszönhetően – alaposan feldolgozott, periodikákba szerkesztett. ¹² (TRENCSENYI, 2015; KAPOSI, 2013)

A KÁVA Kulturális Műhelyben végzett színház alapú kutatások leírásában és narratíva-elemzéseiben jelenleg HORVÁTH Kata és OBLATH Márton végeznek úttörő munkát. Az ezredforduló hazai, klasszikus színházi nevelési programjai napjainkra már leírhatóak „társadalomkritikai akciószínházként” vagy társadalmi performanszként (HORVÁTH, 2009b; HORVÁTH és OBLATH, 2015).

Van mégis tennivaló bőven! Egyrészt a releváns nemzetközi szakirodalom feldolgozatlanlansága továbbra is komoly kihívást jelent; a szakfordítások száma sem gyarapodik kielégítően. Másrészt a folyamatosan megújuló szakmai diskurzusok narratíváit; a releváns alkotóműhelyek projekteredményeinek megosztását; az elméleti jellegű tudományos munkákat, például a *kutatással követett dráma és színházalapú beavatkozások* rögzítését; vagy új területek, trendek és eljárások bemutatását is hangsúlyosabbá kellene tenni. Az interdiszciplináris törekvések fényében ugyanakkor jól látható, hogy a nemzetközi mezőnyben is világszínvonalúnak tartott magyar dráma- és színházpedagógia bizonyított az elmúlt 25 évben, úgyis, mint a reformpedagógiák nyomvonalán az iskolai tantervekbe beépülő és a tanárképzésekben is számon tartott tantárgy/módszer, és úgy is, mint kutatás, akció, kísérlet, projekt, művészeti intervenció és társadalomkritikai attitűddel bíró fórum. Ez a *multifunkcionalitás*, érvel Trencsényi is, a hazai drámapedagógia egyik

erőssége.¹³ Egyetemi szakirányoknak, továbbképzéseknek, szakcsoportoknak, civil szervezeti működéseknek, rendezvényeknek, hálózatoknak is köszönhetően kutatható a drámapedagógia módszertana és prezentálható honi iskolakultúránkban betöltött szerepe.

Definíció és ajánlás: egy inkluzív drámapedagógia felé

A pedagógiai és művészeti beavatkozásként alkalmazott *dráma* olyan személyes és társadalmi szinten megfogalmazott, problémáinkra érzékeny, drámapedagógus által keretbe szervezett, az aktuális nézőpontokat tanulói és tanári szerepbe lépések sorozatával kibontakoztató, kooperáción alapuló *tanulási folyamat*, amely a tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése (NOVÁK, 2016).

A dráma- és színházpedagógia interdiszciplinaritásával, tanulásméleti paradigmájával, széles módszertani spektrumával, dramatikus eljárásaival, tanulásszervező struktúrájával és nem utolsósorban művészetalapú kutatási metodológiájával elősegíti a társadalmi befogadást, támogatja az inkluzív pedagógiát, közösséget vállal a méltányosság-elvű és interkulturális szemléletű nevelési koncepciókkal (NOVÁK, 2016).

Ahogyan a drámapedagógia és az inklúzió teoretikus talapzatán Szauder érvelt: „*A művészeti tevékenység [...] a kognitív és más képességek fejlesztése mellett hozzájárul az érzések, hitek és értékek kifejeződéséhez is, ezáltal pedig a sérült embert teljes értékű résztvevőként kapcsolja be az emberiség faji, nemi, képességbeli különbségeken túlmutató közösségébe. A dráma mint megközelítésmód alkalmazása a fentiekén túl még azzal is hozzájárul a speciális szükségletű [...] tanulók fejlesztéséhez, hogy a tanulási tartalmakat közvetlen, itt és most formába öntve teszi megtapasztalhatóvá és kezelhetővé*” (SZAUDER, 2001. 33. o.).

Nemzetközi példával élve, 2014-ben glasgow-i és leeds-i egyetemi kutatók és insider szakértők, egy színházalapú projektben fogyatékossgal élő színészek alkotócsoportjának tagjaival a fogyatékossg jelenkori narratíváinak feltérképezésére és a fogyatékossg-kultúra osztálytermi értelmezésére vállalkoztak (S. SHAH et al., 2015). Tanulmányukban azt vizsgálták, hogy a pedagógiai eszközként használt performansz technikákkal miként lehet az iskolákban a fogyatékossg jelenségvilágát új értelmezési keretbe helyezni. A szerzők arra találtak kvalitatív kutatási alapon evidenciákat, hogy a többségi osztályban a performansz-alapú – tehát színházi és dramatikus formákon keresztül létrejövő – tanulás értéke jelentősebb, mint a hagyományos, szöveg alapú tanulása (S. SHAH et al., 2015. 268. o.).

Itthon mindeközben a 21. Színház a Nevelésért Egyesület *Defekt? címmel bemutatott színházi nevelési foglalkozása*¹⁴ a másság, különbözőség, fogyatékossg

fogalmainak körüljárását vállalta, miközben a színház és dráma eszközeit a civil társadalmi szerepvállalás és a közösségépítés szolgálatába állította. Színész-drámatanárokból, gyógypedagógusokból és tapasztalati szakemberekből álló kutatócsoportunk a drámát és színházat, mint művészetalapú beavatkozást Magyarországon elsőként alkalmazta a fogyatékosság és a nevelés kontextusában (NOVÁK-SZÁRI-KATONA, 2014).

A *Defekt?*-projektben az érzékenyítést központi célként megjelölve, az alkalmazott drámán és színházon keresztül vizsgáltunk társadalmi, erkölcsi problémákat. A program lehetséges utóéletét abban látjuk, hogy a tanulók pozitív hatásként írták le, és elképzelhetőnek tartják a segítő attitűdnek a beépülését a mindennapi cselekvésekbe; szerintük van esély a fogyatékossgal kapcsolatos sztereotípiák átkeretezésére olyan osztálytársak esetében is, akikre ez az attitűd korábban nem volt jellemző. Kiemelendő a tanulóknak a dráma és színház pedagógiai szerepére tett reflexiói és a nevelési kérdésekkel kapcsolatos érzékenyséjük. Figyelemre méltó, hogy a megkérdezett tanulók szerint a gyerekek és fiatalok nevelésében a művészetpedagógiának, a színháznak, a drámának (minél korábbi életszakaszban elkezdve) az oktatási folyamatba fokozatosan bevezetve lenne igazán értelme, hiszen így az egész személyiség fejlődését, pozitív formálódását segítené elő (NOVÁK et al., 2015).

Shah és munkatársai az inkluzív osztálytermi színház működését elemezve – Kempe fogyatékossgáról rajzolt szociális modelljére is hivatkozva – kiemelik: „[...] *nem az a szándék, hogy a nem-fogyatékos színész egy fogyatékos karakterré váljon, hanem, miként ezt Brecht is javasolja [...], a karaktert egy olyan nézőpontra keresztül demonstrálni, amely a lehetőség hiányának vagy korlátozott mértékének társadalmi következményeit mutatja fel*” (SHAH et al., 2015. 277; KEMPE, 2013). Tegyük hozzá: a korlátozott lehetőségek *személyes* következményei az érintettek és nem érintettek számára is világosak, miközben *társadalmi* szinten rafinált hatalmi játszmákba rejtettek - ezzel a jelenséggel van dolga a színházi nevelésnek és drámaprogramoknak. Ez a brechti rezonancia lesz munkánkban hangsúlyos; nem az átélés, hanem a hiteles gesztus, amely a jelentést előhívja. Miként *Boal* fórumszínházában a szobor sem más, mint egy metafora, a különböző jelentéseket a szoborba lépő személyek itt és most jelenléte, állapota, aktuális nézőpontja idézi elő.

Fogyatékosság, dráma és nevelés

Hazai szakmai köreinkben jól ismert brit drámapedagógus Andy KEMPE, a Reading University professzorának könyve¹⁵ reflektál arra a küzdelmes útra, amelyen szerzője elkötelezetten kutatja a dráma(pedagógia), színház(pedagógia), a fogyatékosság és a nevelés találkozási pontjait. Művének fésületlensége a szerző gyakorlatorientált szemléletéből fakad. A brit drámapedagógiai szakirodalomban nem előzmények nélküli, hogy a szerző gyakorló drámatanárként saját pedagógiai

gyakorlatából, kutatásainak, műhelyeinek eredményeiből indul ki, öncélúan nem operál semmiféle „vízhatlan tézissel” vagy ügyesen egyensúlyozó tudóskodó érveléssel valamiért vagy valami ellen.

A könyv fókuszában az alábbi kérdés áll: *„Ha nem volna más lehetséges útja annak, hogy a fogyatékossgal élő emberekről ismereteket szerezzünk, csupán az, ahogyan őket a színdarabok megjelenítik, mire jutnánk, milyen tudásra tennénk szert?”* (KEMPE, 2013. 7. o.) Richard WOOD, a fogyatékos személyek szervezeteit tömörítő brit országos tanács (BCODP) elnökeként azt az erős kijelentést tette még 1991-ben, hogy a fogyatékossgal élő embereknek a brit médiában és a művészetekben való ábrázolása *„totálisan negatív”*. Vajon igaza volt?

A könyv egyik fontos üzenete, hogy csak úgy lehet felszámolni a pedagógiai kontextusokban is jelenlévő, fogyatékossgal kapcsolatos negatív sztereotípiákat, ha különböző szempontokból megvizsgáljuk és értelmezzük a média és a művészetek fogyatékossgábrázolásait; *„A tanterv és az iskolai tanulmányok kontextusában – hiszen ezt igényli az oktatás – a tanulókat leginkább arra engedik fókuszálni, hogy a szöveg nem más, mint az irodalom egy darabja, megnyilvánulása, beszéljünk a narratívákról, fejtsük fel a szerkezetet és vitatkozzunk a jellemek fejlődéséről. Jó esetben, alternatívaként talán még azt is igénylik tudni tanulóink, hogy mi kerül bele az írott műből a színpadi változatba, hogyan kell játszani a karaktereket és hogyan érhető el a dramatikus hatás? De mit mondhatnak ezek a darabok a fogyatékossgáról? A válaszokat hajlamosak vagyunk jobbra nem tárgyalni az ilyesfajta kontextusokban. Ez egyfajta megnyilvánulása volna az elutasított dolgok listájának, mert a fogyatékossgot az oktatás másként nem képes láttatni, mint tárgyiasult tananyagok lencséin keresztül? Vagy egyszerűen a tanárok nem tudják jól annak a módját, hogyan kellene ezeket a témákat kinyitni és e kérdéseket vitára bocsátani?”* (KEMPE, 2013. 12-13. o.)

Kempe professzor kötete éppen ezért olyan fogyatékossgábrázolásokra fókuszál, amelyekkel a tanulók iskolai (leginkább középiskolai) pályafutásuk során találkozhatnak, akár iskolán kívüli elfoglaltságok, színházlátogatások, akár osztálytermi dráma és színházi nevelési programok formájában. Szerzőtársaival igyekszik megvizsgálni, vajon hogyan jönnek létre, s melyek azok a tanulói tapasztalatok, amelyek a színházi és drámafoglalkozások során a pozitív attitűd kialakítását elősegítik. Kétségtelen, hogy számos drámatanár már a tervezés során fokozott tudatossággal fordul a fogyatékossg témája felé. Ebben a könyvben két tanár/drámaíró szerző, Alun BLISS és Rob JOHN színpadra szánt műve olvasható ennek a munkának az eredményeként (KEMPE, 2013. 7. és 8. fejezet).

További két fejezet foglalkozik fogyatékossg témájú drámaprojektek működésével a többségi, illetve sajátos nevelési igényű osztályokban. Lionel WARNER a harmadik fejezetben arról értekezik, hogyan vizsgálható a drámai művekben megjelenő fogyatékossg, mint az iskolai irodalmi tananyagok által tematizált jelenség. A kérdés: milyen mértékben képes (képes-e egyáltalán) az oktatás a

drámairodalom (kánon) közvetítése által a *mainstream* tanulók számára bepillantást nyújtani a fogyatékos emberek életébe? Az ő számukra hogyan értelmezhetők a társadalmi sztereotípiák? Milyen módon és milyen kortárs irodalmi szövegekkel, dramatikus tartalmakkal, drámaprogramokkal¹⁶ lehetne elősegíteni a többségi középiskolák tanulóinak találkozását a fogyatékossgal élő emberek világával?

Simon Floodgate azt kutatja a könyv negyedik fejezetében, hogy a valamely fogyatékossgal élő főhős vagy más drámabeli karakterek (például *Szophoklész* Teiresziásza, *Shakespeare* Lear királya, III. Richárdja vagy éppen John *Steinbech* Lennie-je) színpadi megjelenítésével kapcsolatosan milyen etikai kérdések vetődnek fel. A klasszikus ábrázolások szimbolikus jelentőséggel bírnak, Floodgate és Kempe kinyitják a diskurzust arról, hogy ezek a szimbolikus jegyek mennyire mélyen gyökereznek az európai kultúrában és a színházi tradíciókban, s következésképp ezek „árnya vetül” sok jelenkori irodalmi alkotásra is.

Andy Kempe drámatanárként – erről workshopjainak résztvevőjeként személyesen is meggyőződhettem – sokat hivatkozik a dramatikus tartalom és a forma közötti kapcsolatra. Kempe a fogyatékossgáról szóló tanítási kontextusban továbbgondolta a boltoni struktúrában megjelenő tanítási célokat:¹⁷ „*Amikor a dráma és a fogyatékossg közötti kapcsolatot vizsgáljuk, a köztük lévő összefüggés nyilvánvaló. Ily módon a fogyatékossgot, mint drámatémát fókuszáló foglalkozás megkísérel tanítani a diákoknak e téma tartalmáról, a személyes kompetenciák szintjén empátiát és pozitív attitűdöt közvetít, elfogadást és megértést vár mások élete és nézőpontja iránt (a szociális kompetenciák szintjén) és figyelembe veszi a dramatikus megjelenítés különböző szempontjait és ezek hatásait az etika és a gyakorlat szintjén*” (KEMPE, 2013. 10. o.).

Kempe arra is figyelmeztet, hogy amikor egyszerű tényeket adunk át ismeretanyagként – például a fogyatékossg medikális vonatkozásairól –, a személyes és szociális kompetenciákra való tekintet nélkül, akkor az elidegenedést idézhet elő. Vékony jégen lépked a drámatanár, hiszen nem sok választja el az elfogadáshoz és hatalommal való felruházáshoz (empowerment) vezető valódi megértést és empátiát a hatalomtól való megfosztást eredményező, gondoskodó szimpátiától és jótékonykodástól.

Napjainkban már jó néhány hivatásos angol társulat szentel kiemelt figyelmet a fogyatékossgal kapcsolatos társadalmi kérdéseknek vagy maguk is alkalmaznak fogyatékossgal élő alkotókat (Oily Cart,¹⁸ Graeae¹⁹) utazószínházi iskolai programjaikban. Kempe kötetében ezekre a programokra és társulatokra ugyan nem találunk részletes reflexiókat, viszont kárpótlásként a közölt drámák szöveggönyvei a szélesebb nyilvánosság számára is elérhetők lesznek.

Remény a változásban

Mi lehet a drámatanár célja, ha nyereségekről, veszteségekről játszik, ha novellahősök történeteiből, ifjú emberek sorskönyveiből bont ki tanítható tartalmakat? Remélünk valamiféle változást a cselekvési repertoárban, az attitűdben és a gondolkodásban. Nem csupán reméljük, de kvalitatív, részvételi, inkluzív kutatásokkal feltárjuk és bizonyítjuk, hogy a játék, a színházi eszközök és dráamódok védett keretei között képesek leszünk affektív és kognitív szinteken is mozgósítani, miközben *részvételt* tanítunk - együtt tanulunk társas működéseinkről. Olykor sikerül megmutatni azt is, hogy *miért* érdemes változtatni korábbi előfeltevéseinken; hogy muszáj változtatni! A legszebb és egyben legnehezebb feladata a drámapedagógus-kutatónak: megmutatni, partneri viszonyból tett közös erőfeszítéssel, hogy *hogyan* változtassunk a dolgokon. Megmutatni, hogy veszteségeink megélése valódi nyereségekhez vezet el minket; hogy a történet, amit közösen építünk, elvezet minket egy tudáshoz, amely bár korábbi személyes tapasztalásainkon edződött, de új és közös tudás; vagy csak valakinek a sorsán keresztül, egy képzeletbeli és mégis nagyon valóságos világot építve sikerül megfogalmazni saját vívódásainkat, félelmeinket, nem-tudásunkat.

Hivatkozások

HORVÁTH Kata – OBLATH Márton (2015): *A performatív módszer. Dráma- és színház-alapú beavatkozások és kutatások a Kávában (öt részvételi színházi kísérlet)*. Káva – AnBlok – Parforum, Budapest.

KEMPE, A. (2013): *Drama, Disability and Education*. Routledge, London & New York.

NOVÁK Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. In: *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. (Szerk.: Vámos Ágnes), 2016/2. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2016/07/drama-es-pedagogia-a-dramapedagogia-aktualis-kerdeseirol/> (letöltés: 2016. 07. 15.)

NOVÁK Géza Máté – TRENCSENYI László – KATONA Vanda – HORVÁTH Zsuzsanna (2015): Művészetalapú kutatás és gyakorlat fogyatékoságügyi, színházpedagógiai és testtudati terápiás kontextusokban. In: TÓTH Zoltán (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2014: Oktatás és nevelés – Gyakorlat és tudomány*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Debrecen. pp. 266-278.

NOVÁK Géza Máté – SZÁRI Laura – KATONA Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékoságügyért*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft., Budapest.

NOVÁK Géza Máté (2012): Szauder Erik negyvenöt éves lenne. In: *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. (Szerk.: Vámos Ágnes), 2012/4.

http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2012/11/szauder-erik-negyvenot-eves-lenne/?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=szauder-erik-negyvenot-eves-lenne (letöltés: 2016. 07. 15.)

SHAH, S. – WALLIS, M. – CONOR, F. – KISZELY, P. (2015): Bringing Disability History Alive in Schools: Promoting a New Understanding of Disability Through Performance Methods. In: *Research Papers in Education*. 30 (3), 267-286.

SZAUDEK Erik (2006): *Inkluzív nevelés – Drámapedagógia*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára. SuliNOVA Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht., Budapest, 58 pp.

SZAUDEK Erik (2001): Dramatikus eljárások a sérült gyermekek oktatásában és nevelésében. In: *Drámapedagógiai Magazin* /22. (2001/2. sz.)

TRENCSENYI László (2013): Drámapedagógia-történet. In: *Uő. Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965 – 2013*. Szekszárd-Budapest, PTE 2013. 79-82. o.

TRENCSENYI László (2012): *Gyerekek színpadon – nézőtéren*. Fapadoskönyv. hu, Budapest.

TRENCSENYI László (szerk.) (2008): *Dr. Áma. A drámapedagógia mint tudomány*. Tananyagfejlesztés az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában. Új Helikon Bt., Budapest.

TRENCSENYI László (szerk.) (1993): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

Jegyzetek

1 MEZEI Éva: *Játsszunk színházat!* Móra Ferenc Könyvkiadó, 1979.

2 GABNAI K.: *Drámajátékok* (a népszerű kötet legújabb, 2015-ös kiadásának zárófejezetében a szerző kísérletet tesz a magyar drámapedagógia főbb jellemzőinek, iskoláinak, műhelyeinek bemutatására). Fontos cikkei még e tárgyban: GABNAI K. (2002): A drámapedagógia hazai legitimációja. In: *OSIRIS Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. MTA, Budapest. Gabnai K. (2005): A drámapedagógia hazai honosodása és jelene, (pp. 110-119). In: *Iskolakultúra*. 2005/4.

3 KAPOSI L.: TIE – Angliában. In: *Drámapedagógiai Magazin*. 5. szám; Kaposi László (szerk.) (2005): A dráma tanítása, Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Szada.

4 Néhány fontosabb írás: SZAUDEK E. (1993): A drámajáték oktatásának legnevesebb angolszász képviselői. In: TRENCSENYI L. (szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

SZAUDEK E.: *A drámatanítás helyzete Nagy-Britanniában* 1999/ különszám.

SZAUDEK E. (2000): A színházi nevelés története az angol nyelvterület országaiiban. *Drámapedagógiai Magazin*, Különszám. Szauder Erik (2006): *Drámapedagógia*. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére, Inkluzív nevelés, Budapest, SuliNova.

- 5 BETHLENFALVY, Ádám (2005) Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (1.) In: *Drámapedagógiai Magazin* 28. 2004/2.; BETHLENFALVY, Ádám (2005) Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.) In: *Drámapedagógiai Magazin* 29. 2005/1.
- 6 TAKÁCS Gábor (2002): Színház a határon. A TIE tíz éve Magyarországon, In: *Drámapedagógiai Magazin*, 2002/különszám, pp. 5-9.; Takács Gábor (2009): „Konstruktív” dráma. In: DEME János, (szerk.) (2009): *„Konstruktív” dráma. Színház és pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 1.*, Budapest, Káva Kulturális Műhely – AnBlokK Egyesület, pp. 26-46.
- 7 Részletes drámapedagógia történettel szolgál Zalay Konstruktív drámapedagógia című doktori értekezésében (ZALAY, 2008; ZALAY, 2007), ld. még: *Dr. Áma* (TRENCSÉNYI, 2008).
- 8 ZALAY Sz. (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Doktori disszertáció, Pannon Egyetem, Veszprém.
- NOVÁK Géza Máté (2010): *A drámapedagógia hatása tizenévesek értékorientációjára. Egy színházi nevelési program működése az osztályteremben*. Doktori disszertáció, ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- 9 Vö: TAKÁCS Gábor (2009 és 2002)
- 10 Vö: ROMANKOVICS Edit (2010): *A Résztevő Színháza*. Káva Kulturális Műhely, Budapest.
- 11 Vö: KAPOSZ László: A drámapedagógia magyarországi történetéről (pp: 9-12). In: LIPTÁK Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma – Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének elősegítésére*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. Vö.: TRENCSÉNYI, 2013 és 2008. Vö. még Trencsényi Lászlónak az ÚPSz-ben megjelent reflexiójával: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00136/pdf/EPA00035_upsz_200910_100-108.pdf (letöltés: 2015. 12. 30.)
- 12 Ld. még: TRENCSÉNYI László: Drámapedagógia-történet. In: uő. *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig 1965 – 2013*. Szekszárd-Budapest, PTE 2013.
- 13 A projekt 2013 szeptemberétől 2014 januárjáig valósult meg kelet-magyarországi középiskolákban és szakiskolákban, a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft. támogatásával.
- 14 KEMPE, Andy (2013): *Drama, Disability and Education*. Routledge, London & New York.
- 15 Ld. ehhez színházi nevelési projektünket, s a kutatás eredményeit bemutató könyvet: NOVÁK Géza Máté, SZÁRI Laura, KATONA Vanda (2014): *Defekt? Színház és dráma a fogyatékoságügyért*. Budapest, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.
- 16 Tanítási tartalmak, egyéni és csoport szinten megvalósuló fejlesztés, dramatikus művészi formák.
- 17 <http://www.oilycart.org.uk/>
- 18 <http://www.graeae.org/>

Tóth Andrea

A Nógrád megyei zsidóság oktatástörténete az 1700-1900-as évek között; a zsidó tanítók és a zsidó iskolák helyzete

A történelmi Nógrád vármegye zsidóságának, a nagy múltra visszatekintő zsidó hitközségek történetének teljes feldolgozása még várat magára. Az elmúlt időszakban születtek ugyan e témakörben kisebb-nagyobb tanulmányok, de ezek jelentős része a holocaust időszakra fókuszálnak.¹ És szintén várat magára a megyei zsidóság oktatástörténetének a teljes, részletes feldolgozása, e tanulmány írója sem vállalkozhatott erre az óriási kutatómunkára.

Zsidó tanítók Nógrád megye népoktatásában²

I. Lipót császár 1693-ban kiadott rendelete a zsidókat kitiltotta a bányavárosok hét mérföldes körzetéből. Megvonta tőlük az iparüzés jogát; csak kiskereskedés, pálinkafőzés, pénzügy lehetett a kereseti forrásuk. Letelepedés szempontjából Szécsény kedvező lehetőségeket teremtett a számukra. 1683-ban végleg kiűzték a törököket, majd ezt követően a fellépő pestisjárvány következtében a mezőváros teljesen elnéptelenedett és 1690-ben, a ferences szerzetesek kezdeményezésére, megkezdődött az újraterelítés. Az újraterelítés számos (adó) kedvezménnyel járt együtt. A zsidók mellett, szinte egy időben jelentek meg a görög (vagy szerb) kereskedők is, valamint a „mesterséget” űző cigányok is. 1746-ig Nógrád megye legnépesebb zsidóközössége Szécsényben élt.

1725-ből ismerjük Nógrád megye legkorábbi feljegyzését a zsidók számáról. A jegyzék a következő településeket sorolja fel, ahol zsidólakosokat írtak össze: (Galgá)Guta, Balassagyarmat, Szügy, Szécsénykovácsi, (Mátra)Verebély, Karancseszi, Buják, Szirák, Szécsény és Losonc.

Az összeírások több esetben megemlítik egyes családfők foglalkozását is. Így található köztük például zsidóbíró, pálinkafőző, fűszerkereskedő, mutatóványos, gyógynövény-kereskedő („doktor”) stb. (GALCSIK, 2000. 18-19. o.; FEJÉR, 1926.) E foglalkozásokból eredeztetve feltételezhetjük, hogy az adott kereskedő, mesterember alkalmazott egy-két segédet (többnyire családon belül), akik részesültek – ha nem is iskolaszintű – a foglalkozáshoz szükséges oktatásban.

A zsidók számára a polgári fejlődés lehetőségét részben II. József tette lehetővé; elősegítette, és támogatta a többségi társadalomba történő beilleszkedést; kötelezővé tette a nagyobb zsidó hitközségek számára a közismereti tárgyakat tanító

iskolák alapítását. Az uralkodó halála után a zsidó iskolák többsége megszűnt és visszaállt a II. József kora előtti egyoldalú oktatási helyzet.

Az 1848-49-i forradalom és szabadságharc leverése után Haynau hatalmas hadisarcot sújtotta az ország zsidóságát. A hadisarcot utóbb az uralkodó részben elengedte, részben 1856-ban a rendezetlen zsidó iskolaügy rendezése céljára alakítandó Izraelita Iskolaalap részére engedte át. (SCHWEITZER, 2000. 1-3. o.)

Ezt követően rendeződött a vidéki zsidóiskolák helyzete is, így Nógrád megye esetében is, ahol több település hitközsége tarthatott fenn elemi zsidó iskolát.

Nógrád vármegye déli részének tanügyekkel kapcsolatos „hangadói” mindig a balassagyarmati tanítók voltak.

Harmincnégy tanító – Fráter Pál királyi tanácsos, tanfelügyelő vezetése alatt – 1869 végén egyesületté tömörült. A belügyminiszteri megerősítést követően 1870. május 31-én, Balassagyarmaton végleg megalakult a „Nógrád Megyei Központi Tanító Egylet”. (FÖLDI, 1990. 15. o.) Az egyesület egyik jegyzője Kemény (Steiner) Gábor balassagyarmati izraelita volt. A szervezet külföldi tapasztalatok ismerése és tanulmányozása céljából arra alkalmas tanítókat ajánlott a kormány felé, így elsőként Kemény Gábor, a balassagyarmati állami elemi fiúiskola későbbi igazgatója, Svájc iskolaügyével ismerkedhetett meg. Tapasztalatait az 1872. szeptember 16-án tartott közgyűlésen osztotta meg a tagsággal. (PACSÉRI, 1900. 3. o.)

Az egyesület összejövetelein az oktatással kapcsolatos szakértekezések hangzottak el a felkért tanítók tollából. Például Jaitelesz Márk balassagyarmati izraelita elemi iskolai tanító 1872. május 15-én „*Miképpen szerezze meg magának a tanító a tanuló gyermekek feltétlen engedelmességét testi büntetés nélkül a népiskolában*” című szakértekezést tartotta. Ez a dolgozat abban az időben egy új, pedagógiai fegyverkezés alapjait jelentette. (PACSÉRI, 1900. 5. o.)

Megemlítendő még, hogy a „Nógrádmegyei Központi Tanítóegylet” már az egyesület szervezésekor annak adott hangot, hogy a vármegye felső részén („Felvidék”, tótajkú részein) működő tanítók megyei általános egyesületté szerveződjenek. Ezen törekvés kezdetben nem vezetett eredményre Losonc és vidéke tanítói körében, indokként azt hozták fel, hogy „*ők már azért sem léphetnek be, mert az egyesület első közgyűlésére őket nem hívták meg s így az alapszabályok megalapításába be sem folyhattak*”. A felső nógrádi tótvidék néhány tanítója hangoztatta, hogy nemzetiségi érzelmeik táplálása céljából előnyösebbnek tartják egy szűkebb egyesület létrehozását. (PACSÉRI, 1900. 6. o.) A losonci állami tanítóképző intézet tanárai, valamint Losonc és vidéke tanítói önálló egyesületet szervezett 1871. október 26-án, Felső Nógrádi Tanítóegylet elnevezéssel. Az egyesület alapszabályait a királyi kormány jóvá is hagyta 1872. január 5-én, de a december 21-én kelt miniszteri rendelettel meg is szűnt a működése. A minisztérium hangoztatta, hogy a nem felekezeti célú egyesületek alakuljanak át vármegyénként. Az egybeolvadási tárgyalások több mint egy évig húzódtak. (PACSÉRI, 1900. 7. o.)

A „Nógrádvármegyei Tankerületi Tantestületet” (későbbi nevén „Nógrád Vármegyei Tanítóttestület”) 1874. január 27-én Fráter Pál királyi tanácsos, tanfelügyelő elnöklete alatt Szécsényben 45 fővel alakult meg. (PACSÉRI, 1900. 8-9. o.) Az új egyesület vezetőségében szintén ott találjuk Kemény Gábor tanítót, mint aljegyzőt. (PACSÉRI, 1900. 9. o.) Az egyesület közgyűlésein azonban pedagógiai és didaktikai előadásokkal izraelita vallású, losonci tanítók is szerepeltek: 1879-ben Domber József előadása „*A mese a népiskolában*” címmel hangzott el. (PACSÉRI, 1900. 16. o.) Ez az anyag 1898-ban külön füzetben is megjelent. (DOMBER, 1898) 1884-ben Barta Lajos „A népiskolai egészségügyről” címmel tartott értekezést. (PACSÉRI, 1900. 16. o.)

A közgyűléseken fontos szerepet kapott a „magyar szellem istápolása” és a magyar beszéd terjesztése. Szabó Lipót szécsényi izraelita tanító az irodalom terén elért jó teljesítményéért kitüntetésben részesült. (PACSÉRI, 1900. 33. o.)

Az 1879. évi közgyűlés állandó választmányt hozott létre. A választmány tagjainak feladata volt: a közgyűlések előkészítése és a közgyűléseken kívüli ügyek intézése. A választmány munkájában Brett Mór balassagyarmati izraelita tanító is részt vett. (PACSÉRI, 1900. 40. o.)

Az 1893-1896 közötti években Szabó Lipót (Szécsényi izraelita tanító), mint első aljegyző tevékenykedett a választmányban. (PACSÉRI, 1900. 41. o.)

Az egyesület szakmai folyóiratot is jelentetett meg „Nógrádmegyei Tanügy” (1880, majd újraindítva 1900-1915) címmel. (PRAZNOVSZKY, 1982. 113-114. o.)

A Nógrád vármegyei tanítóttestületnek 5 járásköre volt: (PACSÉRI, 1900. 42-59. o.)

- Balassagyarmat-Szécsényi kör
- Losonci kör
- Nógrádi kör
- Salgótarjáni kör
- Sziráki kör

A járási körökben tevékenykedő izraelita tanítók:

A *Balassagyarmati körben* (1874-ben alakult meg): Borsodi (Weisz) Miksa és Singer Adolf (balassagyarmati), Fejér Lipót és Szabó Lipót (szécsényi) tanítók. A kör 1894-ben vette fel a „Balassagyarmat-Szécsény” elnevezést.

A *Szécsényi körben* (1874-ben alakult meg): Fligler Lajos, Kulinyi Mór, Stern Sámuel és Szabó Lipót (szécsényi) tanítók. A *Balassagyarmat-Szécsény kör* közgyűlési jegyzőkönyvében sajnálatát fejezte ki Braun Fülöp balassagyarmati elemi iskolai tanító halála miatt. Szabó Lipótnak (szécsényi tanító) a 25 éves működését is megemlíti a jegyzőkönyv.

A *Losonci körben* (1874-ben alakult meg) Domber József jegyzőként és Polgár József könyvtárnokként segítették a kör munkáját. A kör közgyűlésein előadók voltak: Polgár József, Politzer Lajos, Révay Miksa és Domber József.

A *Salgótarjáni körben* (1878-ban alakult meg, 1890-ig *Füleki kör* címen működött) Schlésinger Ármin, Eckstein Lipót és Fürst Henrik (salgótarjáni tanítók) a kör ülésein előadást tartottak.

A vizsgált dokumentumok szerint a Nógrádi – (1874-ben alapították) és Sziráki körben (többszöri kísérletre alakult meg 1880-ban) izraelita vallású tanítók nem tevékenykedtek.

A megyében letelepedett zsidó lakosság legnagyobb része Balassagyarmat, Losonc, Salgótarján és Szécsény helységeiben élt, itt önálló zsidó iskolák is működtek. Nógrád megye népoktatásában az izraelita vallású tanítók aktívan részt vettek, de a számuk csekély volt. A zsidó tanítók alacsony száma a megyében azzal a ténnyel is magyarázható, hogy a losonci tanítóképzőben kevés zsidó hallgató végzett. (Például: 1899 és 1900 között a 79 felvett növendék közül 1 volt a zsidó vallású). (PACSÉRI, 1900. 174. o.) Losoncon működött a megye egyetlen tanítóképző intézete.

A Nógrád megyében működő zsidó iskolák az 1700-1900-as évek között

A zsidó tanulók száma 30 év alatt (1869-1899) között 278 fővel növekedett. (PACSÉRI, 1900. 274-276. o.) Az iskolák számát és típusát összefoglaló adatsorból kiderül, hogy a megyében csökkent a zsidó iskolák száma. (PACSÉRI, 1900. 274-276. o.) Ez a jelenség az állami és a községi iskolák számarányának növekedésével is magyarázható.

A megyében élt zsidó gyermekek a felekezetüknek megfelelő egyházi-, vagy a községi iskolába jártak; 1883-ban három, 1884-ben öt és 1886-ban négy iskola volt a zsidó hitközségek tulajdonában. (PACSÉRI, 1900. 274-276. o.) A rendelkezésemre álló dokumentumok alapján be szeretném mutatni a megyében az 1700-1900-as évek között működött önálló zsidó iskolákat.

A szécsényi izraelita elemi népiskola³

A 18. század első évtizedeiben Nógrád megye zsidóságának több mint a fele Szécsény mezővárosában lakott, majd 1746-ban ez megváltozott Balassagyarmat, a későbbi megyeszékhely javára. Szécsényben erőteljes hitközség létesült, 1750 körül megépült a zsinagógája is. 1764-től ismert a rabbik névsora. (GALCSIK, 2000. 18-19. o.)

A szécsényi izraelita hitközségben már 1830-ban működött nyilvános izraelita elemi iskola. Két tanító (Wiener és Löwy) vezette az iskolát és a héber tantárgyakon kívül német nyelvtant és szépírást tanítottak. Az iskola anyagai okok miatt (nem volt elég pénz a fenntartásához) csak 3-4 évig működött. Ezután „zugiskolák” – héderek⁴ működtek egészen 1856-ig.

1856-ban nyitották meg az elemi iskolát. Az iskola neve „Dreiclassige Elementarschule” (Három osztályú elemi iskola) volt és a tanítási nyelv (az iskola neve is mutatja) a német volt. Az évnnyitón Tandler Sámuel tanító beszélt arról, hogy a tanintézet fontos helyet tölt be a helyi zsidó közösség gyermekeinek a nevelésében. Az 1856-ban megnyílt iskola tanítói voltak: Tandler Sámuel – világi tárgyakat tanított; Mendelsohn József – héber tárgyakat tanított; Grosz Sándor – segédtanító volt mindkét tanító mellett.

1856-ban 108 tanulója volt az iskolának. A csekély létszám okai: a modern „Etyke” egyedülálló volt, háborús esztendő k csekély szülei miatt kevés volt a gyerekek, illetve a gyerekek otthon tanultak.

Az iskola az 1880-81. tanévtől hivatalos iskolai értesítőt adott ki, amely az iskola életét hűen tükrözi vissza az 1912-13. tanév végéig. (GRÁBERNÉ, 2011. 13-14. o.) A legnagyobb tanulói létszám az 1874-75-ös tanévben volt: 147 fő. A legtöbb az 1871-es tanévben maradtak ki (29-en), járványok idején nagyobb volt a tanulói létszám csökkenése.

A magántanulók az 1898. évtől voltak jelen az iskolai életben. A tanintézetben folyó munka ellenőrzésére és segítésére iskolaszék alakult, amely minden tanévben működött. Az iskolai munkát tanfelügyelők is ellenőrizték; az intézmény köteles volt az intézményben zajló tevékenységekről beszámolókat készíteni.

1881-1882. tanévben létrehozták (táncmulatság bevételeiből) az iskola könyvtárát, amely kezdetben 110 kötetel rendelkezett. 1885-ben az iskola könyvtárában megtalálható a „Néptanítók Lapja” és a „Magyar Pedagógiai Szemle” is. 1888-ban már a *Néptanodával*, *Neveléssel* és a *Magyar Zsidó Szemlével* is bővült a könyvtár választéka. 1892-ben a *Népnevelők Lapja* című pedagógiai szaklap is volt a könyvtárban. Az 1882-es tanévben új tantárgyat vezettek be: kézimunka oktatást. 1892-től királyi tanfelügyelői rendelettel heti másfél nap helyett, heti két és fél nap szünetet vezettek be (vasárnap, szerda délután).

1895-ben ismétlő iskola⁵ hiányában 8 „ismétlő köteles” izraelita lány a római katolikus ismétlő iskolába járt. (Később is találunk „ismétlősöket”). 1898-ban Erzsébet királyné halála miatt iskolai gyászünnepséget tartottak és 30 napig gyászlobogó volt az iskola épületén.

A szécsényi izraelita elemi iskola (az általam vizsgált korszakban, 1900-ig) jól működött. Az iskola vezetője kiváló szakember volt és az iskolában szakképzett tanítók dolgoztak. Az intézmény iskolai adóból (1908-tól tandíjmentes, mivel állami segítséget kap), hitközségi hozzájárulásból és adományokból tartotta fenn magát. A vallási és világi ismereteket tartalmazó tantárgyak „jól megfértek” egymás mellett. A tanulók a zsidó ünnepek megtartása mellett az iskolában az országos (például március 15-e) ünnepeket is megtartották.

A balassagyarmati zsidó iskola⁶

A balassagyarmati zsidóság a legrégebb magyarországi zsidó közösségek egyike. Népessége és gazdasági jelentősége a 18. század második felétől rohamosan nőtt. A reformkor végére a korabeli zsidóság létszáma megközelítette az összlakosság 40 %-át, amely indokoltá tette az új zsinagóga építésére vonatkozó igényüket. A hitközség szellemi fejlesztése érdekében sokat tett Deutsch Áron Dávid, aki a hitközség vallási vezetője volt hosszú ideig.

A balassagyarmati hitközség három féle tanintézetet tartott fenn: az elemi népiskolát, a Talmud-Tórát és a jesivát (főiskolát).

„A magyar szabadságharc leverése után Haynau császári generális 2.300.000 forint hadisarcra ítélte a hazai zsidóságot, büntetésül a szabadságharcban való lelkes részvételért. I. Ferenc József 1850. szeptember 20-án kiadott rendeletében elengedte a hadisarcot, ehelyett azonban kötelezte a magyar koronaországban, a temesi bánóságban és a szerb vajdaságban lakó összes zsidókat, hogy 1.000.000 forintot fizessenek egy létesítendő zsidó iskolai és tanügyi alap céljaira...” (ÚJVÁRI, 1929. 387. o.) Ebből az alapból az országban elsők között Balassagyarmaton alakult meg az izraelita elemi népiskola.

A balassagyarmati zsidó családok 1851-ig gyermekeiket magánúton taníttatták. 1851-ben hatósági rendeletre Wiener Mihály magántanuló, továbbá hat tanító és egy munkatanítónő (kézimunka oktató) vezetése alatt hitközségi iskolát létesítettek. Wienert azonban elbocsátották és ezért újból magániskolát nyitott, és mivel a tanulók az ő iskolájába mentek, ezért a hitközségi iskolát kénytelenek voltak 1853-ban bezárni. Ezt követően hitközségi segélyezéssel Grünhut Adolf tanító a hitközségi iskolát újból megnyitotta, de az iskola Wiener magániskolája és három „zugiskola” mellett gyengén működött. 1853-ból megmaradt egy levél, amelyben az iskola fenntartásához kérnek segítséget a főszolgabírótól. Az iskolában működött iskolaszék felügyelte az iskolában folyó világi és vallási tantárgyak tanítását és gondoskodott a tandíjak beszedéséről is, a szegény tanulóktól nem kért.

1875-ben az iskola anyagi támogatás hiányában Brett Mór (igazgató), Braun Fülöp, Streisinger Sándor (tanítók) és Kohn Eleonóra (munkatanítónő) vezetése alá került 1878-ig. Az iskola három évig hitközségi anyagi támogatással működött.

Az iskolában könyvtár állt a diákok rendelkezésére, amely nagy segítséget jelentett az ismereteik bővítéséhez. Az iskolának nevezetesebb tanítói voltak: Wiener Mihály, Grünhut Adolf, Geller Mór, Strasser Antal, Kondor (Krausz) József, Kemény (Steiner) Gábor, Braun Fülöp és Rosenstein Adolf. Továbbá: Brett Mór (1873 óta igazgató-tanító), Singer Adolf, Scheiber Józsa és Sámuel Antal. Löwinger József és Schwartz Ármin hitoktatói feladatokat láttak el. A tanulók tíz évi átlagos száma 240 volt. (PACSÉRI, 1900. 79-80. o.)

A salgótarjáni zsidó iskola⁷

Salgótarján közoktatásügyének fejlődését a Kiegyezés után született 1868. évi XXXVIII. tc., az úgynevezett Eötvös-féle népoktatási törvény tette lehetővé. A törvény kimondta, hogy minden hitfelekezet iskolát tartson fenn. Az izraelita hitfelekezet 1871-ben egy tantermes, egytanítós iskolával rendelkezett, amit csak „zugiskolának” neveztek. Az iskola a megnövekedett igényeket egyre kevésbé tudta kielégíteni, mivel nehezen tudott megfelelni az odatelepyült kereskedő és iparos lakosság elvárásainak.

1877-ben az izraelita tankötelesek szülei kérvénnyel fordultak a képviselő-testülethez, amelyben közös községi iskola létrehozását szorgalmazták. Az intézmény működésének részleteit három év alatt dolgozták ki. A közös iskolaszéket izraelita és evangélikus lelkészek részvételével alakították meg. Mindezek ellenére az iskola nem épült meg, pedig az 1878. évről megtalálható adatok alapján 66 izraelita tanköteles gyermek volt Salgótarjánban.

A 66 fő tanköteles közül: 1 fő a balassagyarmati népiskolában, 29 fő a Lefkovics Péter-féle magániskolában, 6 fő a Kőszénbánya-társulat iskolájában, 4 fő magántanítóknál tanult és 26 fő nem járt.

1882-től 1885-ig az izraelita hitközség bérelt épületben megnyitotta saját iskoláját. 1886-tól az iskola saját épülettel rendelkezett, amely a század végén már három tanteremmel működött; az oktatást három tanerővel, magyar nyelven végezték. Az 1889/90-es tanévben 5 osztály (korábban 4 osztály) is volt. A tanintézetben tanuló diákok száma évről-évre növekedett.⁸ Az iskola tanítói voltak: Eckstein Lipót, Földes Henrik és Földesné Láng Róza.

1894-ben Salgótarján 15 ezer fős lakosságából 676 fő volt izraelita. A tankötelesek száma 2113 személy volt, ebből 173-an voltak izraeliták. (PACSÉRI, 1900. 221. o.) A salgótarjáni Orthodox Izraelita Hitközséget hivatalosan 1895-ben jegyezték be. Célkitűzésük többek között a helyi zsidó iskola fenntartása volt, amely az előírt vallástörvények értelmében vált szükségessé.

A losonci izraelita oktatás⁹

A losonci zsidó hitközség 1808-ban alakult meg. Előzőleg a zsidók ezen a településen nem kaptak letelepedési engedélyt, ezért a Losonc környéki falvakban éltek. Az első vallási vezető Högyész Móse volt, aki a magyar érzelmei miatt sokat szenvedett a szabadságharc ideje alatt Losoncot elfoglaló osztrák-orosz hadseregtől. A szabadságharc alatt (amelyben több zsidó vallású is részt vett) Losonc elpusztult és a hitközség is visszamaradt fejlődésében. A hitközség 1863-ban építette a zsinagógát, ezt megelőzően az istentisztelet egy bérházban voltak megtartva.

1864-ben létesült a hitközség iskolája, korábban magánjellegű népiskolákban folyt a tanítás. Ezek az iskolák bérházakban voltak elhelyezve és 9 év után anyagi okok miatt megszüntették az ilyen jellegű oktatást. 1873-tól 1878-ig egy magániskolában tanultak a gyermekek.

1881-ben a hitközség (ekkorra a létszáma megnövekedett és anyagi lehetőségei lehetővé tették) létrehozta a négyosztályú elemi iskoláját. Ez az iskola a századfordulón is működött még, öt tágas tanteremmel rendelkezett.

Az intézmény nagyon jól felszerelt volt a tanításhoz szükséges taneszközökkel. A könyvtárban lévő anyagok segítették az iskolában folyó nevelő-oktató munkát. A hitközség fizette a tanítók bérét. Az izraelita nőegylet a szegény tanulókat ruházattal látta el. Az iskola tanítói voltak: Domber József, Eicler Jakab (a losonci kereskedőtanonc iskolában is tanított), Freudenberg Antal, Goldner Jakab és Domber Józsefné (munkatanítónő). A tanulói éves létszám átlagosan 200 fő körül volt. (PACSÉRI, 1900. 167. o.) A losonci családok gyermekein kívül a környező falvakban élő szülők is beíratták gyermekeiket ebbe az iskolába. A századfordulót megelőző években Losoncon 7460 fő lakott és ebből 1578 volt az izraelita lakosság száma. (PACSÉRI, 1900. 167. o.) A tanköteles gyermekek többsége a hitközségi iskolába járt. A többiek a helyi állami elemi fiúiskola és az államilag segélyezett községi polgári leányiskola tanulói voltak. Néhányan a kereskedőtanonc intézményben végezték tanulmányaikat. Ezekben az iskolákban, a tanári karban is voltak izraelita tanítók.

Összességében

A Nógrád megyében élő zsidóságnak az 1700-1900-as évek között a megye népesebb városaiban voltak iskolái. Szécsény, Balassagyarmat, Salgótarján és Losonc iskoláiban nemcsak a helyi, hanem a közeli kisebb települések zsidó gyermekei is tanulhattak. Az intézményes nevelésben nem részesülő diákokkal magántanítók vagy szüleik foglalkoztak. Fontos volt, hogy világi és vallási ismeretek birtokába egyaránt jussanak a gyermekek. A nevelés szellemének lényege az Egyistenben való hit.

A zsidó nevelés legfontosabb forrása a család volt. A gyermek igazi nevelői a szülei voltak: „...*Halljad Izráel, az Örökkévaló Istenünk, az Örökkévaló egyetlen!... És szeresd az Örökkévalót, a te Istenedet egész szíveddel és egész lelkeddel és egész erőddel... Vésd azokat gyermekeidbe és beszélj róluk ha ülsz a házában és ha jársz az úton, és ha lefekszel és ha fölkelysz...*” (Mózes V. 6., 4-9.). A szüleitől tanulta a gyermek az Isten tiszteletét, amely minden bölcsesség kezdetét jelentette a zsidó vallási hagyomány szerint. Tőlük halotta a zsidó nép történeti hagyományait, a szent könyvekben rejlő bölcsességet és az erkölcsi tanításokat. A zsidó ünnepekkor a családok együtt voltak és a fiatalok megismerhették a vallási hagyományokat. Az erkölcsi tanítás első helyén állt a szülők tisztelete: „*Átkozott, ki*

atyját és anyját nem tiszteli...” (Mózes V. 27., 16.). Az öregek tisztelete is kiemelkedő jelentőséggel bírt: „*Kelj fel az ősz fő előtt és tisztelt az öreg személyét...*” (Mózes III. 19., 32.). A család által adott nevelést semmi sem pótolhatta.

A holokauszt után a zsidó közösség csaknem eltűnt a megyéből, hiszen a családok nagy részét megölték. A néhány életben maradt és visszatért embernek nagyon nehéz volt az újrakezdés. A vidéken élő, kevés tagból álló hitközségek miatt ma már csak Budapesten működnek zsidó iskolák.

A Nógrád megyében élő zsidó családok legtöbbje követi az elődei példáját; fontosnak tartják, hogy az utódaik vallási- és világi tárgyú nevelése egyaránt biztosítva legyen. Ezért, a budapesti zsidó oktatási intézmények adtak és adnak helyet a gyermekeiknek és az unokáiknak. Losoncon (ma Szlovákia területén van) már nincsen működő zsidó hitközség sem, az idén tavasszal került átadásra a zsinagóga épülete, amely a jövőben koncertteremként üzemel majd. A múltunk értékeinek a továbbvitele segíthet abban, hogy szebb jövőt építsünk.

Hivatkozások

DOMBER József (1898): *A „mese” a népiskolában*. Losoncz.

FÖLDI István (1990): Nógrád megyei egyesületek 1867 és 1918 között. In: *„Adatok, források és tanulmányok a Nógrád Megyei Levéltárból”* 17. kötet. Salgótarján, 1990.

GALCSIK Zsolt (2000): A szécsényi zsidóság vázlatos története. In: FEJÉR Lipót: *A szécsényi izr. hitközségi elemi népiskola története 75 éves fennállása alkalmából 1870-1925*. Szécsény, 1926. Hasonmás kiadása: Szécsény, 2000. (Szécsényi Honismereti Kiskönyvtár 9.) Szerk.: Galcsik Zsolt.

GRÁBERNÉ Bösze Klára (szerk.) (2011): A magyarországi iskolai értesítők bibliográfiája 1850/1851 – 1948/1949. 16. köt. Budapest, In: *A magyar neveléstörténet forrásai XXIV*.

MAJDÁN Béla (1995): A balassagyarmati autonóm ortodox izraelita hitközség alapszabálya. In: *Nagy Iván Történeti Kör Évkönyv 1995*. Balassagyarmat.

PACSÉRI Károly (1900): *Nógrád vármegye népoktatásának története*. Balassa-Gyarmat

SCHWEITZER József (2000): Köszöntő... In: *Fejér Lipót: A szécsényi izr. hitközségi elemi népiskola története 75 éves fennállása alkalmából 1870-1925*. Szécsény, 1926. Hasonmás kiadása: Szécsény, 2000. (Szécsényi Honismereti Kiskönyvtár 9.) Szerk.: Galcsik Zsolt.

SZABÓ Béla (szerk.) (1972): *Salgótarján története*. Salgótarján.

FEJÉR Lipót (1926): A szécsényi izr. hitközségi elemi népiskola története 75 éves fennállása alkalmából 1870-1925. Szécsény, Hasonmás kiadása: Szécsény, 2000. (Szécsényi Honismereti Kiskönyvtár 9.) Szerk.: Galcsik Zsolt.

ÚJVÁRI Péter (1929): *Zsidó Lexikon*. Budapest.

Jegyzetek

- 1 A teljesség igénye nélkül: Nógrád megye: TELEK Béla: Adalékok a Nógrád megyei zsidóság történetéhez 1725-1848. In: *Nógrád Megyei Múzeumok Évkönyve XV. – Nógrádi Történeti Évkönyv Belitzky János emlékének tiszteletére* (1989). Salgótarján, 1989. 99-115. p., SZEDERJESI Cecília – TYEKVICSKA Árpád: *Senkiföldjén. Adatok, források, dokumentumok a Nógrád megyei zsidóság holocaustjáról*. Balassagyarmat-Salgótarján, 2006.
Balassagyarmat; MAJDÁN Béla: *A balassagyarmati autonóm ortodox izraelita hitközség alapszabálya*; TAUSZ Katalin: *Az Óváros – zsidó-keresztény együttélés egy városi kistársadalom példája.*; TYEKVICSKA Árpád: Adatok, források, dokumentumok a balassagyarmati zsidóság holocaustjáról. In: *Nagy Iván Történeti Kör Évkönyv 1995*. Balassagyarmat, 1995.
- Salgótarján; TÓTH Andrea: *A Nógrád megyei zsidóság oktatásának a története az 1700-1900-as években*. EKTF-szakdolgozat, 1998; TÓTH Andrea: *Mementó 1940-1945. Salgótarján és környéke zsidó mártírjainak az emlékére*. Salgótarján, 1999; PÁSZTOR Cecília: *Salgótarjáni zsidótörténet*. Salgótarján, 2003.
- Szécsény; FEJÉR Lipót: *A szécsényi izr. hitközségi elemi népiskola története 75 éves fennállása alkalmából 1870-1925*. Szécsény, 1926; *Hasonmás kiadása*: Szécsény, 2000. (Szécsényi Honismereti Kiskönyvtár 9.) Szerk.: GALCSIK Zsolt; Davidovich de Unikel, Dina *Visszatérés az életbe*. Szécsény, 2001. (2. kiadás, 2003); ÁCS Irén: *Őrizd meg*. Budapest, 2000.
- 2 Dr. PACSÉRI Károly: *Nógrád vármegye népoktatásának története*. Balassa-Gyarmat, 1900. (továbbiakban: Pacséri im.)
- 3 FEJÉR Lipót: *A szécsényi izr. hitközségi elemi népiskola története 75 éves fennállása alkalmából 1870-1925*. Szécsény, 1926; *Hasonmás kiadása*: Szécsény, 2000. (Szécsényi Honismereti Kiskönyvtár 9.) Szerk.: Galcsik Zsolt.
- 4 *héder* („szoba”). Gyermekes tanultak, tandíj ellenében.
- 5 ismétlő iskola: az elemi iskola hat osztályát elvégzett, 12. életévüket betöltött, más iskolába továbbtanulás céljából be nem iratkozott tanulók számára az 1868. évi 38. tv. által szervezett iskola.
- 6 MAJDÁN Béla: A balassagyarmati autonóm ortodox izraelita hitközség alapszabálya. In: *Nagy Iván Történeti Kör Évkönyv 1995*. Balassagyarmat, 1995. 7-47. p.
- 7 SZABÓ Béla (szerk.) (1972): *Salgótarján története*. Salgótarján, 1972. 146. p.
- 8 MNL NML (Nógrád Megyei Levéltár) VIII. 332/D-1.
- 9 ÚJVÁRI Péter (szerk.): *Zsidó Lexikon*. 541-542. p., Pacséri im. 167. p.

Benyovszky Andrea

Utazás az ismeretlenbe, avagy drámai pillanatok több felvonásban Európa és az Újvilág kultúrájának találkozásáról a konduktív nevelés fejlődéstörténetében

A “kalandos” utazás 1968-ban, a Wisconsin Egyetemen (University of Wisconsin - Eau Claire, WI) kezdődik, melynek egyik főszereplője, dr. James B. HOUSE, a Beszéd és Hallás Klinika professzora, aki – szakmai jellegű ambícióktól indítva – tanulmányútra és továbbképzésre utazott Európába a „Europe on a Teacher Improvement Assignment” program keretében, hogy új rehabilitációs módszerekkel ismerkedjen meg a cerebrális paresissel (CP)¹ élő gyermekek ellátásában. Egyidejűleg megoldást keresett személyes tragédiájára (melyről természetesen a hivatalos dokumentumok nem számolnak be), súlyos dadogásának kezelésére, amely a második világháború végén kezdődött. Ekkor, a japán frontról hazatérve, meg kellett küzdenie poszttraumatikus tünetével, emberpróbáló „fogyatékoságával”, amely megnehezítette és megkeserítette szakmai és magánéletét, és amelyet sem ő maga, sem amerikai kollégái nem tudtak kezelni. Gyógyulást remélve tervezte családjával (feleségével² és gyermekeivel) az európai utazást.

A közel egyéves, kalandos tanulmányútja során különböző nyugat-európai rehabilitációs intézményeket látogatott meg, azzal az eltökélt szándékkal, hogy a 60-as években Amerikában alkalmazott eljárásoknál eredményesebb befolyásolási módszereket ismerjen meg és tanulmányozzon a beszédükben és/vagy mozgásukban akadályozottak fejlesztésére. Többek között elvégezte Londonban Berta és Karel Bobath 2 hónapos Neurodevelopmental tanfolyamát, ahol a fizioterapeutaként dolgozó Ester Cottontól³ hallott először dr. Pető Andrásról és az általa kidolgozott konduktív pedagógiai módszerről. Utazásának ezernyi élménye közül kiemelkedik a “vasfüggöny mögötti”, misztikus pedagógiai módszerrel való találkozás, mely nagymértékben felkeltette az érdeklődését. Hiába keresett angol nyelvű információkat, nem talált, így eredeti terveitől eltérően elhatározta, hogy személyesen látogatja meg az Országos Mozgásterápiai Intézetet,⁴ – ahol hat hetet töltött – eredménykedve a rehabilitáció “szüzek által őrzött Szent Gráljának” megtalálásában.

Első szín: A találkozás – melyben képet kapunk arról, hogy az „Újvilágból” érkező amerikai professzor milyennek látja 1968-ban a szocialista Magyarországot

„Számomra két arca van ennek a helynek. Az egyik a fizikai, a másik az emberi arca. Fizikailag hogy úgy mondjam parlagon hagyott kétmillió város, kivéve azokat a területeket, ahol az orosz urak és parancsolók laknak... mert az tip-top állapotban van. Sehol a világon nem élnek olyan jól az orosz katonák és diplomaták, mint itt, nem csoda, ha ez számukra az álom-kinevezés. Leigázták az országot, az mégis, látható és hallható módon, csupa kedvességgel; ez a kellemes légkör; no meg az a tény, hogy könnyen és teljesen ellenőrzés alatt tartható, teszi Magyarországot az itt állomásozó, a város utcáin látható oroszok számára vonzó állomáshellyé.

Az ország népe fantasztikus együttérzést mutat honfitársai iránt, elsősorban a művészetek és a zene révén, no meg azzal, hogy jóindulatú szívéllyel viseltetik polgártársai iránt. Ez legrámaibb módon abban az intézetben mutatkozik meg, ahol tanulok...”⁵

Az 1960-as évek végén, „a kétpólusú világrendszer idejében”, dr. HOUSE látogatása a budapesti Mozgásterápiai Intézetben rendkívüli eseménynek számított, hiszen ritkaságszámba ment, hogy – magyar gyökerekkel nem rendelkező – amerikai szakember szakmai érdeklődésének színtereként hazánkat válassza. Az, hogy kezdetekben a professzor tudásvágyának háttérében milyen mértékben kereshetjük az emberi, egyéni kíváncsiságot, vagy elvontabb szükségszerűség indikálta-e, csak találgatás lehetne. Azt azonban biztosan állíthatjuk – és ez nemcsak dr. House beszámolóiból, de a korabeli dokumentumokból is egyértelműen kiderül –, hogy a CP-befolyásolás elégtelensége miatt számosan gondolták Észak-Amerikában, hogy a mozgásukban akadályozottak hatékonyabb ellátására tanulmányozni kell más alternatív módszereket, terápiás eljárásokat, melyeket más országokban már sikeresen alkalmaztak.

Vajon a piaczgazdasági alapon álló, hatalmas „birodalomból” érkező, a John DEWEY szociálpedagógiai szemléletén és a fejlesztéscentrikus elméletén „nevelődött” terapeuta, egyetemi tanár, mit várhatott a Nyugat-Európában zajló terápiás kezelésektől és a mi kis közép-kelet-európai országunk pedagógiai kultúrájától? E kérdés megválaszolásához meg kell ismernünk neveléstörténeti diskurzusunk második színterét, a hajdani Mozgásterápiai Intézetet, a mai Pető András Főiskolát.

Második szín: Mely során az amerikai terapeuta Budapesten, a Villányi úton találkozik a magyar, CP-vel élő gyermekekkel, és az általa keresett terápia helyett megismeri az „új”, holisztikus szemléletű, konduktív nevelési rendszert

„Amikor belép valaki a Mozgásterápiai Intézet kapuján, egy másik világba csöppen, igazi csodaországba. Az Intézet bentlakásos, lakói többnyire neuro-muszkuláris rendellenességben szenvedő gyermekek, a legtöbbjüket – különböző súlyossággal – a cereбрalis paresis akadályozza meg abban, hogy akarattal mozgassák valamelyik testrészüket. A gyermekek a rendellenesség súlyossága, és a fejlődés mértéke alapján kerülnek egy csoportba. A kezelést egyetlen vezető tanár – itt konduktornak nevezik őket – irányítja, ő felelős az egyénre szabott rehabilitációs programért. A konduktor szupervizora az Intézet igazgatója. Itt nincs külön izomlazító fizioterápia, munkaterápia, beszédterápia, vagy iskolai oktatás. Ezeket egyetlen egésszé integrálja a konduktor. Éppen ez teszi egyedülállóná ezt a módszert; nincs ilyen sehol másutt a világon, kivéve Angliát, ahol kísérleti alapon kipróbálták a módszert (és hozzátehetem, nagy sikerrel), olyan oktatókkal, akiket itt, az Intézetben, Magyarországon képeztek ki. Mivel a gyermekek az Intézetben laknak, a kezelés gyakorlatilag huszonnégy órás. Olyan gyermekekről van szó, akiket – rendkívül súlyos állapotuk miatt – az Egyesült Államokban gyógyíthatatlannak nyilvánítottak volna, legalábbis sokuknál ez lenne a prognózis. És mégis, olyan hihetetlen módon fejlődnek, amit addig, amíg ide nem jöttem, a legmerészebb álmaimban se tudtam volna elképzelni. Az Intézet lakóit az Államokban menthetetlennek, szellemileg retardáltaknak, képezhetetlennek tartanák. Nem ismernék a nyelvet, a beszédet. Itt viszont minden olyan gyermek, aki legalább két hónapja az Intézetben él, valamilyen szinten képes beszélni; egyetlen olyan gyermekkel se találkoztam, aki nem figyelt feszülten, aki ne lett volna motivált a tanulásra. Sokkal jobban motivált, mint az átlagos gyermekek.”⁶

Pető az 1920-as években kezdte kidolgozni (HÁRI, 1985) és 1945-1967 között fejlesztette ki nevelési, konduktív pedagógiai koncepcióját a központi idegrendszer sérülése következtében mozgáskorlátozottsággal élő gyermekek és felnőttek fejlesztésére. Első csoportját a második világháború után, az Alkotás utcában, a „Pestalozzi Ambulancián” indította be, kísérleti mozgásterápia néven. A programban részt vevő tizennégy, súlyos mozgásállapotú gyermek foglalkoztatását két szobában kezdte, rendkívül szerény körülmények között. Majd 1950-től már a Villányi úton – állami támogatással – igazgatta intézményét, ahol nyolc bentlakó és további ambuláns csoportok működtetésére is adottak voltak a feltételek.

Pető munkásságát a „fogytékosok” fejlesztésében kortársai többnyire elismerték, ugyanakkor megmagyarázhatatlannak, misztifikáltak tartották, eredményeit fenntartással fogadták, sokan megkérdőjelezték (HÁRI, 1994). House „éleslátása”

és érzékenysége a konduktív nevelés lényegi értelmezésében egyedülálló volt, így a sors kegyetlen fintora, hogy nem volt alkalma személyesen megismerni Pető Andrást, a konduktív nevelési rendszer elméletének és gyakorlatának megalkotóját, mivel Pető 1967-ben bekövetkezett halála után néhány hónappal nyílt csak lehetősége az Országos Mozgásterápiai Intézet meglátogatására.

House szemléletmódját, érzékenységét és nyitottságát a konduktív nevelés filozófiája iránt a következő anekdota is illusztrálja: a család visszaemlékezése alapján dr. House egyik este, budapesti szállodájának aulájában fölpillantott, és tekintete megakadt egy káprázatosan ragyogó, hatalmas kristálycsilláron ... Nézegetve a szemet gyönyörködtető fényáradatot, elgondolkodott, és mintegy sugallatként, abban a pillanatban értette meg a konduktív pedagógia lényegét, miszerint minden egyes parányi csiszolt kristály egyedileg is értékes és gyönyörű darab, de csak akkor adhatják ki igazi szépségüket, mikor egészként, együtt ragyogva szemléljük őket.

A konduktív nevelés minden elemében az egészre, a teljességre – a test, a lélek és a szellem egységére – épül és hat. Ezért a konduktív fejlesztés a „gyógyulás” útját nem az egyes részfunkciók „kezelésében”, kúrálásában keresi, hanem holisztikus szemlélettel magát az embert – és nem a sérülést – állítja a fejlődési folyamat, a nevelés középpontjába.

„... a hangsúly a pozitív és aktív hozzáálláson van. A fejlődés terhe a betegre esik és nem a gondozóra, aminek így kell lennie (ez az Egyesült Államokban nem így van). A gyermekek ösztönözve vannak nemcsak fizikai mozgásuk, hanem intellektuális képességeik fejlesztésére is. Ezt a csoporttársak és a konduktorként dolgozó, szerető és együttérző fiatal hölgyek segítsége teszi lehetővé. Az itt dolgozó konduktorok a legintelligensebb, vonzó, lelkes, együttérző és odafigyelő rehabilitációs szakértők, akikkel munkám során találkoztam. Mindennél fontosabban, őszintén szeretik ezeket a gyermekeket. Szeretik annyira őket, hogy ha kell, határozottak, szükség esetén kellően együttérzőek, és abszolút egyenrangúan osztják meg velük az örömeiket. Nem bénákként, nem is betegeként foglalkoznak a gyermekekkel, hanem emberekként ... nem másként, mint bármilyen más gyermekkel hasonló helyzetben. Mindegyikük ilyen, és az egész Intézetet áthatja ez a csodás, szerető és jókedvű légkör: Soha nem találkoztam hasonlóval. Nincs az a templom, amely erősebben bizonyítaná Isten jelenlétét, mint ez az Intézet, ebben az állítólagos istentelen országban. Ez lenyűgöző, és annyira megható, hogy álmatlan éjszakáim vannak miatta, mert annyira el vagyok telve csodálattal. Soha életemben nem érintett meg így valami ...”

Dr. House leveleiből áhítat és meglepetés árad. Nem ok nélkül, hiszen a Villányi úti intézet tantermeiben – eddigi tapasztalataival ellentétben – a „mozgásukban fogyatékosok” egy különleges csoportjával, azaz aktív, céltudatos, „igazi” gyermekekkel találkozott. A terápiás kezeléseket végző szakemberek helyett lelkes konduktorokat ismert meg, akik pedagógiai kreativitással reagáltak a

mozgásukban akadályozottak szociális, érzelmi, értelmi, valamint testi szükségleteire, nevelésük, ellátásuk során.

1968-ban a Villányi úti épületben dr. House tehát szemtanúja volt annak, amire ezidáig még legmerészebb álmaiban sem gondolt, azaz, hogy a mozgásukban akadályozott gyermekeket a medicina alapjaira épülő egyéni terápiás *kezelések* helyett közösségben, problémamegoldó gondolkodásra, önálló életre, társadalomba való beilleszkedésre *nevelték*.

Ez a nézet szöges ellentétben állt eddigi elméleti tanulmányaival és gyakorlati tapasztalataival, hiszen Amerikában a szegregált kezelésekre, egy-egy tünet, probléma megoldására specializálódott, sérülésközpontú szemlélettel és gyakorlattal találkozott, sőt, e közegekben dolgozott ő maga is. A budapesti látogatás felkavaró, de egyben léleknyugtató hatású, katartikus élményt jelentett számára, melynek kétségtelen bizonyítékai írásos beszámolóí. Találkozása a Pető András által megalkotott konduktív pedagógiai gyakorlattal olyan erősen hatott rá, hogy szakmai hitvallásának, nézeteinek megváltoztatására sarkallta, ami későbbi magánéletére is kihatással volt.

„Úgy gondolom, hogy most már értitek, miért vagyok lenyűgözve attól, amit itt tapasztaltam. Szeretném ezt az Államokban is szabadalmaztatni, de kétségeim vannak afelől, hogy ez a „szemlélet” hogyan működhetne. Mindazonáltal mégis azt gondolom, hogy ha ez meg fog történni, akkor én vagyok az egyetlen, aki képes arra, hogy megvalósítsa. És ez meg fog történni!”⁸

Dr. House tántoríthatatlanul hitt abban, hogy a wisconsini (amerikai) rehabilitációs/rehabilitációs gyakorlat megreformálásának létfontosságú és sarkalatos pontja lehet a konduktív pedagógia megismertetése és implementálása. Elszántsággal és tervekkel utazott haza Amerikába, hogy nemes célja megvalósítása érdekében megtegye az első gyakorlati lépéseket.

Harmadik szín: Wisconsin, USA – Dr. House megkezdte a konduktív pedagógia népszerűsítését, a támogatások gyűjtését, és elindítja a konduktív nevelési projektet

Dr. House különféle fórumokon, médiában és az egyetem nyilvános előadásán tájékoztatta a hallgatóságot és utazásának támogatóit, a „Területi Bizottságot” (a W.S.U.E.C. Area Committee⁹-t) tapasztalatairól. Kitartóan lobbizott annak érdekében, hogy megszerezze a konduktív pedagógia eredményességének vizsgálatához az elvi és nem utolsósorban az anyagi forrást, aminek nem titkolt célja az volt, hogy az USA-ban, elsőként Wisconsin államban, megkezdhesse a konduktív pedagógia telepítését.

Kitartó és áldozatos munkájának eredményeként 1968 őszén indította el a Cereberalis Paresis Integrált Kezelése (IMCP – Integrated Management of Cerebral

Palsy) elnevezésű projektet a Chippewa Valley Chapter of United Cerebral Palsy, Inc. finanszírozásával, majd a következő évben sikeresen pályázott az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma támogatásáért is.

Ebből az anyagi keretből fedezte munkatársának és feleségének, Marguerite V. HOUSE-nak, (Margo) (BA, MS) és a wisconsini egyetem két frissen diplomázott pedagógusának, Pearl E. PIOTROWSKInak (BA) és Sheri A. GEHWEILERnek (BA) Budapestre történő utazását. Dr. House a Magyar Oktatási Minisztérium segítségével és pártfogásával szervezte meg, hogy elsőként Margo három hónapot, a későbbiekben Pearl és Sheri hét hónapot tölthessen az Országos Mozgásterápiai Intézetben a konduktív pedagógia elméleti és gyakorlati tanulmányozásával, ami kiegészült angliai – a konduktív nevelést elsőként alkalmazó – intézetek látogatásával is.

Pearlt különösen motiválta Magyarország, a számára „ismeretlen világ” megismerésének lehetősége, ezért az utazást megelőzően intenzíven tanulta a magyar nyelvet azzal a céllal, hogy a budapesti tartózkodás során minél többet megértsen a magyar kultúrából, és nem utolsósorban az Országos Mozgásterápiai Intézetben zajló munkából.

Negyedik szín: Országos Mozgásterápiai Intézet, Budapest

Az amerikai vendégek az intézetben való tartózkodásuk alkalmával igyekeztek minden részletre kiterjedő megfigyeléseket, jegyzeteket, és rajzokat készíteni abból a célból, hogy a Wisconsinban induló IMCP projektben rekonstruálni tudják az Országos Mozgásterápiai Intézet programjának minden elemét.

Az intézeti személyes megjelenés indítékai és szükségletei többek között a következők voltak:

Egyrésről a kényszerűség, hiszen a konduktív nevelés elméleti és gyakorlati munkájához kötődő eredmények, módszertani leírások többnyire magyar nyelven és csak rendkívül csekély számban voltak hozzáférhetők. Pető András munkássága empirikus alapokra támaszkodott. Igazi eredményei a gyermekek között, a csoportszobákban születtek, és nem egy kutatóintézeti íróasztal mögött. Az írásbeliség hiánya miatt a konduktív nevelés lényegét többnyire csak azok sejtették vagy értették meg, akik személyesen is ellátogattak az intézetbe, vagy ott dolgoztak, és saját maguk tapasztalták meg nap mint nap a módszer hatékonyságát.

A másik ok, amely nélkülözhetetlenül szükségessé tette a személyes tapasztalatszerzést, az volt, hogy Pető minden tekintetben szakított a hagyományos szemlélettel, ezáltal a konduktív nevelés gyakorlati megvalósításának módja és mikéntje egy kívülálló számára elképzelhetetlen volt. A 60-as évek Amerikájában a tradicionális pedagógusi, gyógypedagógusi, terapeutai megközelítés gyökeresen

eltért az „újszerű” holisztikus konduktív szemlélettől, ezért a konduktív nevelés megvalósításához, vagyis, a növendékhez és a habilitálási/rehabilitációs tevékenységhez minden eddigi tapasztalatával eltérő viszonyulást kellett megismernie és magáévá tennie a szakembernek.

Gondoljunk csak bele a „konduktív” szó jelentésébe, mely Pető értelmezésében az aktivitás elősegítését, a növendék feladatmegoldásra való rávezetését vetíti előre. A nevelési szintér és a nevelő, azaz a konduktor szakember, hagyományostól eltérő szerepköre rendkívül fontos eleme a konduktív pedagógia rendszerének.

Pető András reformgondolata, miszerint egy és ugyanazon személy a növendék bizalmas segítője, ápolója, tanítója, teljesítményének értékelője, azaz, az általa megalkotott konduktor „mesterség” (mely kulcsfontosságú a rendszer megvalósításában) nemcsak anno, de még napjainkban is sokak számára meglepő, sőt gyakran elfogadhatatlan!

A konduktív nevelés során a konduktor látja el azokat a feladatokat, amelyek szokás szerint a fizioterapeuta, a foglalkozás-terapeuta, a beszédterapeuta, a tanárok vagy a családtagok „feladatkörébe tartoznak”. PARNWELL¹⁰ (1968) szerint a konduktornak a tanítás szempontjából az a legfontosabb feladata, hogy *„képes a tanulás minden területét integrálni, felismeri a legkisebb eredményeket is, és ezeket a nap folyamán a legkülönbözőbb helyzetekben alkalmazza, tehát a tanulást folyamatosan megerősíti, és kiemeli jelentőségét.”*¹¹

Pető a hagyományos rehabilitáció foglalkoztatási kereteivel is szakított, hiszen az Amerikában gyakorlattá vált kliens-terapeuta foglalkozások helyett a konduktív nevelés során a tanulás nem egyéni, hanem társas kontextusban zajlik, csoportos interakció során. A csoportfoglalkozások, az integrált programok, a belső motiváció hangsúlyozása mind arra szolgálnak, hogy a gyermek társas és motoros kompetenciái párhuzamosan fejlődjenek, és segítsék az érzelmi biztonság erősödését.

Ezen túlmenően a cél: képessé tenni a mozgásában akadályozott növendéket arra, hogy aktívan részt vegyen a tanulási folyamatban, rávezetni, hogy célját gondolatban előrevetítve tudatosan kontrollálja (intendálja mozgását), és ezáltal képessé váljon az önálló, akaratlagos mozgás kivitelezésére.

Az Amerikában alkalmazott terápiák között nem volt olyan, amelyik a cerebraлис paresises gyermek kezelését egyetlen specialistára bízta volna úgy, ahogy azt Pető megkísérelte; egyik módszer sem alkalmazza a csoportterápiát, viszont mind-egyiknél nagy szerepet kap a viszonylag passzív fizioterápia, ahol a főszerep a terapeutára hárul.

Ezért a projekt sikeres megvalósításához elkerülhetetlen volt, hogy Margo, Pearl és Sheri megélje és magáévá tegye a módszer „szellemiségét”. Ennek érdekében az amerikai „vendégek” az Országos Mozgásterápiai Intézet konduktív csoportjaiban folyó munka során nemcsak a konduktív nevelés filozófiájával, de a mindennapi

gyakorlatok során a növendékekkel, magyar konduktorokkal, konduktorjelöltekkel is megismerkedve és együtt dolgozva szereztek tapasztalatokat. Pearl a vele egyidős konduktorjelölttel, Frank Vilmával különösen jó baráti kapcsolatba került, és nemcsak remélték, de tervezték is, hogy a jövőben lehetőségük lesz találkozni, esetleg együtt dolgozni.

Ötödik szín: Útközben – párhuzamos utak, avagy a konduktív nevelés és Frank Vilma utazása. De micsoda különbség!

1969 nyarán FRANK Vilma megkezdte élete leghosszabb és legkalandosabb utazását. A visszahúzódó, magányos, szinte „gyereklány”, 22 évesen határozta el – megszakítva konduktori tanulmányait, hátrahagyva szétszakadt családját, édesapját, „választott” nevelőanyját¹², testvéreit, az összes nélkülözést és rossz élményt, amely eddigi életét keserítette –, hogy egy ismeretlen, új világban próbálja a boldogságot és önmagát megtalálni.

Pearl bátorítása, segítő szándéka, reményteljes ígérete alapján – miszerint Vilma dr. House wisconsini konduktív pedagógiai kutatómunkáját segíthetné az Országos Mozgásterápiai Intézetben szerzett tapasztalatával – elhatározta, hogy a hajdani Jugoszlávián¹³ keresztül megpróbál eljutni Olaszországba, majd újdonsült „pártfogója” (Pearl) segítségével az Egyesült Államokba.

Az eredeti tervének megfelelően, vonattal utazott Belgrádba, majd onnan tovább utazva, az Adrián át szeretett volna eljutni a jugoszláv-olasz határ közelébe. Az utolsó kilométereket már gyalogosan, egyik fától a másik fáig, rettegve tette meg, mivel a hegytetőről letekintve az utakon katonai járműveket és felfegyverzett katonákat látott. Ezen az 1969-es nyári éjszakán vált igazán felnőtté. Félelmét és szorongását csak a kis táskájában megbúvó piros ruhás babája (Füles), amelyet még „választott” nevelőanyjától kapott, bibliája, és az elmaradhatatlan cigaretta enyhítette.

Tudta, érezte, hogy nem lehet messze az áhított szabadság, mikor elért egy kisvárosba. Az utcák kihaltak voltak, így senkitől sem zavartatva egy közeli templomba ment be, ahol izgatottan lapozott bele a padon fekvő bibliába. Az írást nézve ekkor jött rá, hogy még jugoszláv földön van! Hátra sem tekintve igyekezett vissza az erdőbe, ahol lépteit szaporázva, cipőjét elvesztve, mezítláb bolyongott napokig, míg végre elért egy másik városba. Egy kis utcán elindulva a városközpont felé, csodával határos módon magyar szó ütötte meg fülét. Azt hitte, hogy a fáradtság miatt csak képzelődik, de nem! A trieszti menekülttábor két lakójával hozta össze a sors. Ettől kezdve felgyorsultak az események. A magyarok elkísérték a helyi rendőrsre, ahol egy rövid jegyzőkönyv felvétele után közel hat hónapig táborlakó lett. Közben levélben fölvette a kapcsolatot reménybeli pártfogójával, Pearllel, aki – terveikkel ellentétben – fiatal életkora „miatt hivatalosan nem vállalhatta Vilma amerikai

letelepedésének szponzorálását. A sors „intézkedéseként” fogta föl és fogadta el dr. House pártfogását, melynek segítségével 1970 januárjában az Újvilág földjére léphetett.

Kíváncsiság, szorongás, büntudat kavargott benne, míg az új, boldogabb élet reménye és vallásos meggyőződése mellett élete talán egyetlen örömforrása, a konduktori mesterség gyakorlásának lehetősége éltette benne a hitet.

Hatodik szín: Wisconsin (USA) – az IMCP projekt rövid és viharos története, amelynek során kiderül, hogy nincs az a drámaírói képzelet, amely az élet eseményeit felülmúlhatná

Az IMCP projekt kutatócsoportja – dr. House koncepciója alapján – a központi idegrendszer sérülése következtében mozgásukban korlátozottá vált (CP), konduktív csoportban foglalkoztatott gyermekek fejlődésének eredményeit kívánta összehasonlítani a tradicionális terápiában részt vevő, szintén CP-vel élő gyermekek kontrollcsoportjának eredményeivel – a konduktív pedagógiai program hatékonyságának bizonyítása céljából, a csoport által tervezett Eau Claire Functional Abilities Test mérési sorok¹⁴ alapján. A tesztsorozat a funkcionális mozgásfejlődés, a szociális magatartás és a tanuláshoz szükséges készségek fejlődésének mérésére koncentrált. Kritikus pontja a gyermekek szelekciójának kérdése volt, miszerint a kísérleti és a kontrollcsoport növendékeinek életkor és nemek szerinti megoszlása, illetve a cerebrális paresis típusa és súlyossága szempontjából megközelítően azonos legyen.

A sikeres kutatás lefolytatásához elviekben minden rendelkezésre állt: szívós, minden akadályt legyőző, „konduktív lelkű” kutatási igazgató (dr. James B. HOUSE), energikus, elkötelezett programigazgató (Margo House), valamint szakmai és civil szervezetek anyagi, erkölcsi támogatása, amikor is (a kutatás szempontjából tragikus hirtelenséggel) dr. House – magánjellegű problémák miatt – lemondott a projekt vezetéséről, és felmondott állásából.¹⁵ A kutatás folytatására a The National Association for Retarded Children kutatási igazgatóját, a konduktív pedagógiai tapasztalatokkal nem rendelkező Laird W. Healt nevezték ki.

Dr. House 1970 nyarán távozott az egyetemről, elvált feleségétől, majd rövid időn belül más államba költözött, ahol folytatta beszéd- és hallásterápiai munkáját. A fiatal Frank Vilma, akinek letelepedési kérelme hivatalosan House pártfogoltságához volt kötve – sem a nyelvet, sem az amerikai kultúrát nem ismerte –, a professzorral tartott. Egy éven belül (1971-ben) házasságot kötöttek, és a keleti parton, Connecticutban telepedtek le.

Mindezek ellenére a projekt folytatódott, és 1971 februárjában a második fázisába lépett, azaz, egy konduktív csoport megkezdte működését. A kísérleti csoportban (IMCP), bentlakásos rendszerben, 10 gyermeknek (6-14 évesek, a mért IQ 70 alatt

volt) biztosítottak napi 13 és fél órás foglalkoztatást.

A gyermekek viselkedésének három alapkompétenciáját – funkcionális mozgás, szocializáció és kognitív funkciók – összehasonlították a hagyományos módszerrel, terápiával fejlesztett 15 tanulóval. Alig több, mint egyéves munka után, 1972 áprilisában, a kísérleti csoport befejezte tervezett munkáját – kihasználva a rendelkezésre álló kutatás-finanszírozást.

A huszonöt feladat és három „szubtotál” eredmény összehasonlítása után a wisconsini kutatás arra az eredményre jutott, hogy az IMCP csoportjában a gyermekek lényegesen többet fejlődtek a szocializációs változók esetében – különösen a kommunikáció terén –, mint a kontrollcsoport tagjai. A kontrollcsoport résztvevői a funkcionális mozgások, feladatok megoldása terén, például: evésben, ivásban, és összességében az önellátási területeken mutattak nagyobb előrelépést. A kognitív értékeknél – bár a kontrollcsoport tagjainál magasabb volt az induló mérési eredmény – mind a két csoport nagyjából azonos fejlődést mutatott, számottevő különbséget nem tapasztaltak.

A kutatás eredményét – mely csalódást okozott – Laird W. HEAL többkötetes tanulmányban publikálta. Az eredmények értékelésekor fontos figyelembe vennünk annak körülményeit, az azt erősen befolyásoló viharos történeteket, egyéni sorsokat.

Dr. House váratlan távozását további tragédiák kísérték. A három konduktív pedagógiai tapasztalattal rendelkező amerikai szakember közül az egyetlen magyarul jól beszélő, Pearl E. Piotrowski, téli vakációja során repülőgép-szerencsétlenségben életét vesztette (1971). Margo House szintén távozott a programból. A hivatalos iratokban nem találtam utalást arra vonatkozóan, hogy miért hagyta ott a szívének oly kedves programot.

Kétségtelen, hogy a House-házaspár és Pearl elvesztése vitathatatlanul megpecsételte a kutatás eredményeit, de annak sikeressége már a kezdetekben is megkérdőjelezhető volt, mivel szakképzett konduktor sem a gyermekek programba történő felvételében (konduktív nevelésre való alkalmasságának megállapításában), sem a program tervezésében nem vett részt – bár ez az adott politikai helyzettel is magyarázható.¹⁶

Ezáltal a megfelelő konduktív szemlélet és szakmai tudás hiányában működő program sem folyamatában, sem eredményeiben nem igazolhatta a konduktív nevelés hatásosságát.

A projekt néhány résztvevőjének – de nekik is csak az előkészítő szakaszban – volt némi kapcsolata a konduktív pedagógia szaktekintélyeivel. Az IMCP projekt kialakításában/megtervezésében megkérdőjelezhetetlenül fontos szerepet kapott a többhónapos megfigyelés és konzultáció dr. Hári Máriával és munkatársaival a budapesti intézetben. Emellett a tervezés fázisában Londonban Ester Cottonnal folytak eszmecserék és konzultációk. Helyi szakmai támogatást Margaret Parnwell

nyújtott – ugyan többéves konduktív pedagógiai tapasztalattal rendelkezett, de ő sem volt szakképzett konduktor –, aki három hónapot tartózkodott Wisconsinban, hogy segítse a munkatársakat a program tervezésében.

Vitathatatlan tény, hogy a kutatásban részt vett gyermekek száma nagyon alacsony volt. A számok mögött további érdekes információt is találhatunk: a kísérleti csoportba felvett gyermekek mind mozgásállapotban, mind a kognitív funkciókban elmaradtak a kontrollcsoportban részt vevő gyermekek – a kutatás kezdetekor mért – fejlődési szintjéhez képest.

További nehézséget okozott a kutatás színtere. Az IMCP programjának a Northern Wisconsin Colony and Training School adott otthont. Heal, a projekt munkáját értékelő jelentésében az iskola szuperintendánsának tevékenységéről ellentmondásosan nyilatkozott. Bár a jelentés bevezetőjében ezt olvashatjuk: „*mindenben támogatta a projektet, noha az folyamatosan kivételes elbánást igényelt, és elviselte azt a kellemetlen helyzetet, hogy bár a projektben részt vevő gyermekek egészségéért és biztonságáért ő felelt, a képzésbe és a terápiás kezelésbe nem szólt bele*”,¹⁷ de valójában hátráltatta a program munkáját. A csoportokban folyó munkát állandóan „külsős munkatársak”, az iskola alkalmazottai „felügyelték”, és – a gyermekek biztonságára hivatkozva – szigorú feltételeket szabtak. A foglalkoztatásukat kizárólag védősisak, térd- és könyökvédők használatával engedélyezték, és bizonyos helyzetekben, például ülő helyzetben, kötelezővé tették a biztonsági szíjak használatát. Vilma tapasztalatai is ezt a tényt támasztják alá. Véleménye szerint az adott körülmények között a csoport munkája során a konduktív nevelés alapelveit nem tudták megvalósítani. Margo igazgatói pályafutása alatt alkalmanként kikérte Vilma tanácsait, aki többször meglátogatta a csoportot, bár a legnagyobb bánatára a csoport munkájában rendszeresen és aktívan nem tudott részt venni.

Heal 1972 agusztusában az IMPC projektet bemutató és értékelő jelentés¹⁸ előszavában a kutatás körülményeit, validitását így kommentálta: „*Valószínűleg hibás lenne azt feltételezni, hogy az IMPC projekt megfelelően értékelte a folyamatokat. A projektet sok tényező hátráltatta: a munkatársak gyakran cserélődtek, csak korlátozott kapcsolatot tudtak kiépíteni a konduktív pedagógia más központjaival, a gyermekek súlyosan fogyatékosak voltak, a projekt folyamán átmeneti igazgatóval dolgoztunk együtt, nem volt megfelelő az elhelyezés, és távolról sem volt optimális az értékelés megtervezése. A felsorolt hiányosságok közül egy is elég ahhoz, hogy a projekt ne tudja pontosan értékelni a konduktív pedagógia eredményeit*”.¹⁹

Heal jelentésében azt is hangsúlyozza, hogy a munkatársak olyan meggyőződéssel fejezték be a projektet, amilyenel kezdték – erősen hittek abban, hogy a konduktív pedagógia elvei és módszerei megalapozottak, és mindent meg kell tenni annak érdekében, hogy az USA-ban is implementálják.

Ennek ellenére kétségtelen, hogy a projekt a várt eredményeket – a konduktív pedagógia „berobbanását” az USA rehabilitációs életébe – nem hozta meg, és

évtizedekig csak néhány haladó gondolkodású akadémikus mutatott érdeklődést a módszer iránt: dr. Ernst F. JOKL neurológus, a Kentucky Egyetem Rehabilitációs Központjának igazgatója, aki a kutatás eredményeinek hatására vette fel a kapcsolatot a Pető Intézettel; a Sunbeam School (OH) CP-vel élő diákjait tanító tanárok; valamint Norman Action, a Nemzetközi Rehabilitációs Társaság titkára – ők a kutatást követő publikációk hatására szervezték meg utazásukat a budapesti intézetbe, hogy a konduktív pedagógia programról személyesen is tapasztalatot szerezhessenek. (GAROFALO, 2005)

Dr. James House neve, munkássága, a projekt eredménye/eredménytelensége és annak okai a feledés homályába merültek a nagyvilág, sőt még a konduktor-társadalom számára is. Ezen a ponton a konduktív pedagógia és Vilma House Újvilágba utazásának megrendítően drámai története Irwin SHAW idézetével véget is érhetne;

„Nem lehet tervezni szerelmet vagy halált, vagy harcot, sem semmi mást. Az egyenlet így szól: Ember plusz Szándék egyenlő Véletlen. Ezt viszont nem lehet elhinni. Tervnek igenis kell lennie valahol, csak bölcsen álcázva, ahogy a jó drámaíró álcázza a cselekményt. A halál pillanatában az ember talán már átlát mindent, s azt mondja akkor: ó, most már értem, miért lépett be az a figura annak idején az első felvonásban.”

Irwin Shaw

Hetedik szín: Connecticut (USA) – melyben megtudjuk, hogy egy tragikus helyzet, hogy kényszerítette a magyar konduktorjelöltet arra, hogy elfojtott pedagógiai tehetségét, “konduktor-lelkét” pedagógiai „nagyvállalkozásban” kamatoztassa

Pedagógiai kalandregényünk lezárásához, vissza kell kanyarodnunk az 1970-es évek elejére, amikor is James House feleségül vette Frank Vilmát. Házasságukból két gyermek született – 1972-ben egy fiú, Dénes, majd 1973-ban lányuk, Marika (meg kell jegyeznem érdekességgéppen – bár életútjukba bepillantva nem meglepő –, hogy gyermekeiknek magyar keresztnévet adtak, ami tapasztalataim szerint ritkán fordul elő az Amerikába emigrált magyarok körében).

Vilma rendkívül büszke volt tehetséges gyermekeire, különösen fia, Dénes kiemelkedő képessége tünt ki kortársai közül. Öröme azonban nem lehetett teljes, mert az oktatási rendszer képtelen volt „kezeln” a társaitól eltérő képességű tanulót. A család bánatát tetézte, hogy Dénest 7 éves korában súlyos daganatos betegséggel diagnosztizálták, így az iskolai nehézségekkel való konfrontálódást a gyermek életért való küzdelem váltotta fel. Az alattomos kórral szembeni elkeseredett harc szerencsére sikerrel járt!

A hosszan tartó kezelések után a család és az iskola is meglepetéssel tapasztalta, hogy Dénes egyes részképességekben változatlanul életkorát meghaladó teljesítményt nyújt, míg más területeken – kifejezetten a grafomotoros tevékenységgel kapcsolatos funkciói sérültek – elmarad társaitól az iskolai feladatmegoldásban. Az iskola továbbra sem tudott mit kezdeni a fiú „másságával”, egyéni bánásmódot igénylő fejlesztésével, ezért Vilma úgy döntött, hogy saját maga veszi kézbe fia tanítását.

Férje és a helyi hitközösség támogatásával újrakezdte pedagógusi pályafutását, elindította „új szellemű” iskoláját – a kezdetekben öt gyermekkel – New Covenant School (Újszövetség Iskola) néven. Az iskola alapításának második évében 14-re, majd a következő években már 70-re nőtt a növendékei száma. Az iskola 5 éves kortól 18 éves korig biztosított szeretetteljes nevelési színteret átlagos képességű, kiemelten tehetséges, továbbá tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek számára. Vilma irányította az osztályba sorolás nélküli közösséget, kondukálta növendékeinek érzelmi és szociális fejlődését, sikeres iskolai előrehaladását.

Akárcsak Pető András konduktív pedagógiai elvrendszerében, az Újszövetség Iskolában is rendkívüli figyelmet kapott a közösségi nevelés, a csoportban nevelődő egyén fejlődési sajátosságát, érdeklődését figyelembe vevő egyéni bánásmód, az egységes követeléssel egyidejűleg a differenciálás, a kreatív gondolkodás, az akaratú élet (intenció) fejlesztése, a cselekedtetés és az aktív részvétel a tanulásban. Vilma az Országos Mozgásterápiai Intézetben töltött évek során a nevelés iránti elhivatottsággal magába szívott konduktív pedagógiai „filozófiát” ültette át a gyakorlatba az amerikai „nem mozgáskorlátozott” gyermekek számára.

Az Újszövetség Iskola közel 20 évig nyújtott biztos „szövetséget”, szeretetteljes életközösséget, alternatív pedagógiai programot a New Haven Countyban élő növendékek, családok számára.

Két évtizednyi működés után – dr. House betegsége miatt – Vilma bezárta az iskola kapuit.

Nyolcadik szín: New York, 2016 – Vilma House otthona

Vilma néni napjainkban is végtelen szeretettel és lelkesedéssel osztja meg vendégeivel azt az ezernyi élményt – küzdelmet, sikert, kudarcot, örömet – melyekben gazdag életútja során része volt, amelyeket növendékeinek mai napig tartó szeretete kísér, és a könyvei mellett sorakozó fényképalbumok örökítenek meg.

Előkerülnek a hajdani „petős” gyermekek 1960-as évek végén készült, megsárgult fekete-fehér képei, az „Újszövetség” iskola két évtizednyi történetét felelevenítő fényképei, melyeken Vilma – kisebb-nagyobb méretű iskolapadokban ülő, különböző életkorú, érdeklődő tekintetű gyermekek között – az asztal tetején ülve lelkesen tanít, vagy a szabadban játszó gyermekek, ahogy együtt fedezik fel a természetet, és még megannyi szép, megörökített pillanat egy iskolaalapító pedagógus pályájáról...

Epilógus

Dr. House kutatása és a Pető-módszer amerikai implementálására tett sikertelen kísérlet az évek során a feledés homályába merült, de a konduktív pedagógia gondolatisága és annak amerikai kalandos története tovább élt Vilma iskolájának szellemiségében, és tovább él napjainkban is.

A küzdelem talán mégsem volt eredménytelen, hiszen a House-házaspár fogadott unokája 2015-ben – 47 évvel dr. James House budapesti utazása után – sikeres záróvizsgát tett az Aquinas College/Pető András Főiskola kooperációjában megvalósuló BA szintű gyógypedagógus- és konduktorképzésben.²⁰

Még nem tudhatjuk, hogy mit hoz a jövő és miként folytatódik a konduktív nevelés kalandos története Amerikában, de mi, a Pető-módszer mai amerikai „nagykövetői” ismerjük feladatunkat: nap mint nap tennünk kell azért, hogy ne csak egy határkö legyünk a pedagógia történetében, hanem az évek során megfogalmazott elvek példái.

Hivatkozások

- BALOGH Erzsébet – KOZMA Ildikó (2000): Cerebralis paresis. In: KÁLMÁNCHEY Rozália. (szerk.) *Gyermeckneurológia*. Medicina, Budapest. 139.
- BENYOVSZKY Andrea (2016): *A konduktív pedagógia permanens jelenléte az Amerikai Egyesült Államokban (Aquinas College, Grand Rapids, MI, USA)*. PhD disszertáció. kézirat
- COTTON, Parnwell (1968): Conductive Education with special reference to severe Athetoids in a non-residential centre. *Journal of Mental Subnormality*. 51. http://contents.bjdd.net/oldPDFs/26_50to56.pdf 2016. július. 4.
- GAROFALO, V. James (2005): *The state of Conductive Education in USA: Past, Present and Future*. Conductive Education Occasional Papers, 12. 49-62.
- HÁRI Mária (1990): A konduktív nevelés története, fogalmai. In: *Első Konduktív Pedagógiai Világkonferencia*. MPANNI, Budapest. 9-14.
- HÁRI Mária (1997): *A konduktív pedagógia története*. MPANNI, Budapest.
- HÁRI Mária (2005): *A kezdet*. MPANNI, Budapest.
- HEAL, Laird W. (1972): *Evaluating an Integrated Approach for the Management of Cerebral Palsy. Volume I of IV*. University of Wisconsin, Eau Claire.
- PETŐ András (1955): *Konduktív Mozgásterápia mint gyógypedagógia I/I* Budapest.
- PETŐ András (1962): *Bevezető a konduktív mozgásterápiába*. Budapest.

Jegyzetek

- 1 „A cereбрalis paresis (CP) a mozgás és a testtartás maradandó zavara, melyet az éretlen agy nem-progresszív patológiai állapota idéz elő (AICARDI-BAX, 1992). Perlstein (1952) úgy határozta meg a CP-t, mint bénulás, gyengeség és inkoordináció, valamint egyéb motoros funkciózavarok együttesét, amelyet az agy prae-, peri- és postnatalisan keletkezett fejlődési zavara, sérülése vagy betegsége okoz, és amelyhez az intellektus, a személyiség zavara, epilepsia társulhat változó gyakorisággal.” (BALOGH-KOZMA, 2000)
- 2 Margo V. House a University of Wisconsin professzora. (1928-2016) Gyermekei mondták róla: „Hevesen szerető, az élet iránt szenvedélyesen elkötelezett ember volt, aki egyik pillanatban képes volt fesztelenül nevetni, miközben a következőben kész volt lecsapni az igazság kardjával.”
- 3 Ester Cotton a Bobath házaspár programjában dolgozott, mint fizioterapeuta. Berta Bobath küldte először Budapestre 1965-ben, az Országos Mozgásterápiai Intézetbe, ahol nagy hatást tett rá a konduktív nevelés. Egész életére elkötelezettje, támogatója és szószólója lett a Pető-módszernek.
- 4 Dr. Pető András 1950-ben hozta létre az Országos Mozgásterápiai Intézetet, melynek 1963-tól Mozgássérültek Nevelőképző és Nevelőintézet volt a hivatalos neve – ma Pető András Főiskola. Mivel a rendezésemre álló dokumentumokban az Országos Mozgásterápiai Intézet megnevezés szerepel, ezért konzekvensen ezt használok.
- 5 Dr. James V. House, szüleihez írt magánlevele 1968. február 26.
- 6 Dr. James V. House szüleihez írt magánlevele, 1968. február 26.
- 7 Dr. James V. House szüleihez írt magánlevele, 1968. február 26.
- 8 Dr. James V. House szüleihez írt magánlevele, 1968. február 26.
- 9 Remarks to W.S.U.E.C. Area Committee – 10/27/68 – dr. James B. HOUSE előadásának jegyzetét özvegye, Vilma House bocsátotta rendelkezésemre.
- 10 Margaret Parnwell (1933-1992) angol terapeuta, a Lady Zia Wernher Centre (Luton, Bedfordshire) gyógypedagógiai iskola munkatársa, “Margaret volt az, aki ajtót nyitott a konduktív pedagógiának...” (Ester Cotton)
- 11 Cotton, Parnwell (1968): Conductive Education with special reference to severe Athetoids in a non-residential centre. *Journal of Mental Subnormality*, 51.
- 12 Udvardy Istvánné – aki a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán folytatott tanulmányai során ismerkedett meg Petővel és a konduktív pedagógiával – hatására választotta Vilma Frank a konduktor mesterséget.
- 13 Az 1963 előtti elszigeteltséget követően 1965-re már megnyihült a viszony Magyarország és Jugoszlávia között, ezáltal felgyorsult nemcsak a gazdasági együttműködés, hanem a magyar és jugoszláviai emberek magán-kapcsolatrendszere is, ami a turistautazások fellendülésében is megmutatkozott.
- 14 Később kiegészítették még két tesztsorral: Peabody Individual Achievement Test és Wolfe Bluel Socialization Inventory.

- 15 HEAL, Laird W. az IMPC projektet értékelő hivatalos beszámolója szerint.
- 16 A magyar-amerikai kulturális és gazdasági kapcsolatokban az igazi áttörést csak az 1973-as év hozta meg.
- 17 HEAL, Laird W. (1972): *Evaluating an Integrated Approach for the Management of Cerebral Palsy*. Volume I. University of Wisconsin, Eau Claire. III.
- 18 HEAL, Laird W. (1972): *Evaluating an Integrated Approach for the Management of Cerebral Palsy*. Volume I-IV University of Wisconsin, Eau Claire.
- 19 HEAL Laird W. (1972): *Evaluating an Integrated Approach for the Management of Cerebral Palsy*. Volume I University of Wisconsin, Eau Claire. IV-V.
- 20 Az Amerikai Egyesült Államokban Michigan államban (Grand Rapids), 1999-ben valósult meg az első amerikai konduktor-tanító-gyógypedagógusképzési program az Aquinas College és a Pető András Főiskola kooperációjában, mely napjainkban is egyedülálló Észak-Amerikában.

Szarka Emese

Mire tanítanak a zarándokutak? - jelentés 2013-ból

Egy előkutatás margójára

2006 óta járom a spanyolországi el Camino de Santiago útvonalakat gyalogos zarándokként. A kezdetektől foglalkoztat az egyéni útválasztások célja és a hozzáfűzött remények beválása, valamint a zarándoklétforma „lenyomata”, vagyis az abból adódó személyiség- és életképváltozás. Az évek során felgyülemlett beszélgetések arra indítottak, hogy tudományos igényességgel is vizsgálni kezdjem a zarándokutak jelentőségét az egyes emberi életekre nézve. Először kizárólag a pedagógusok és a tanulók álltak érdeklődésem középpontjában, mert egyfelől az utazással összefüggő (ön)nevelés, (ön)művelődés és oktatás során felmerülő, bennem megfogalmazódó kérdések foglalkoztattak, amelyek a neveléstudomány körébe illeszthetők, ugyanakkor interdiszciplináris vizsgálódással is együtt járnak. Másfelől azt tapasztaltam, hogy a választott célcsoport több egybefüggő szabadidővel rendelkezik nyáron, mint az egyéb munkakörben dolgozók; ez a rendelkezésre álló szabadidő pedig hosszabb utazásokat, zarándoklatokat is lehetővé tehet. Később azonban mégis növeltem a minta nagyságát, a célcsoport körét nyitottá tettem bármilyen foglalkozásúak előtt, amikor 2013-ban előkutatásba kezdtem egy próba kérdőívvel a magyarországi zarándokok körében. Jelen tanulmány általában a zarándokutakról, néhány utazó pedagógusról és az elővizsgálat szorosabban ide kapcsolódó részeredményeiről szól. *Korpics Márta* zarándoklatról szóló könyvét etalon és úttörő munkának tekintem, amelyben mintegy szintézisét adja mindannak, amit ma a vallás fogalmáról, a vallásgyakorlás formáiról és ezekkel összefüggésben a jelentősebb zarándokutak szerepéről tudunk, ezért többször hivatkozom rá munkámban. Először szót ejtek a zarándokutak történeti háttéréről, különös tekintettel a középkorból ránk hagyományozódott rituális tevékenységekre, amelyek a zarándoklatra készülőt és a már úton levőt körbefönták, továbbá kitérek a zarándoklatok céljára, amelynek aktuális vizsgálata megragadott engem. Röviden bemutatok néhány pedagógust, akiknek az életében meghatározó szerepet töltött be az utazás. Ezután térek rá az önálló vizsgálatból nyert részeredményekre, majd az összefoglalásban egy új kutatás szükségességét szorgalmazom, mert legyen bármennyire is felkapott vagy látszólag mára már túldimenzionált egy-egy zarándokút, a történeti kutatásokon túl híján vagyunk a nemzetközi összehasonlító kvalitatív vizsgálatoknak.

Utazás, turizmus és/vagy zarándoklat?

ÉLES Csaba némi kritikával illeti a *Pedagógiai Lexikon* (1997) és a *Magyar Nagylexikon* (2004) tartalmát, amelyekből hiányzik az „utazás” címszó, holott vitathatatlanak tartja annak bekerülésre való jogosultságát, mivel az utazás nagyon is beletartozik a neveléssel és oktatással összefüggő aktivitások körébe (ÉLES, 2007). Természetesen az utazás neveléstudományi szerepe túlmutat a természetjárás (vö. cserkészmozgalmak) vagy a turizmusból adódó szellemi-gazdasági tőke gyarapításán. Ide tartozónak tekintem a zarándoklatot, sőt a természetbe való visszahúzódást, kontemplatív elvonulást is, amelyek például a XIX. századi életreform mozgalmakon belül virágoztak. Az életreform mozgalmak központi gondolatai (például a menekülés és a gyógyulás keresése egy olyan helyen, ahol begyógyulnak a modern technikai civilizáció által ütött sebek, vágyakozás egy jobb világ közössége iránt, vágyakozás a testi-lelki megtisztulás után, a személyes kapcsolatok és a kommunában élés felértékelődése) megmutatkoznak abban is, hogy ekkor virágzásnak indulnak a spirituális zarándoklatok, és nagy figyelmet fordítanak a természetes életvitelre (táplálkozás, öltözködés, természetben tanulás, stb.) (NÉMETH-MIKONYA-SKIERA, 2004.). A mozgalom alá tartozó közösségek mindegyike valamilyen módon alternatívát kínál a modern világgal, a nagyvárosi életformával szemben. A törekvések célja az, hogy visszatérjenek egy természethez közeli életmódhoz. A zarándoklás (mint életforma, akkor is, ha csak rövid időre szól) mozgalomtól, vallási elköteleződéstől függetlenül beleilleszkedik az előbb említett alternatívába, és a természetben való aktív jelenlét megta-pasztalásának igényébe.

Az utazás „hatásvizsgálatában” mindenképpen hasznos forrásul szolgálhatnak az életrajzi elbeszélések, emlékiratok, levelek, naplók, különösen pedig az útirajzok. Ezek tanulmányozásából kiderül, hogy az utazás az önmegismerés egyik elemi terepe, amely – egykor és most – szolgálja az ismeretszerzést, a természeti, kulturális (képzőművészeti, építészeti, nemzeti, nyelvi érdeklődés), kereskedelmi stb. ismeretek bővítését, illetve külföldi egyetemeken való tanulási céllal is kiemelkedő szerepe van a gyalogos, lóháton vagy kocsin történő utazásnak. Az utazással járó mindennapi praktikumok kitanulása, különböző felfedezések (felismerések) és kapcsolatépítések mind hozzájárulnak az egyén kulturális érzékenységéhez és szellemi fejlődéséhez. A XVI. században már úgy tekintett a műveltebb társadalmi réteg az utazásra, mint a nevelés lezárására. A pedagógiáról is gondolkodó szerzőknél olyan részletkérdések merülnek föl, mint az életkor, a kísérő személye, a nyelvismeret és nyelvtanulás vagy az arra érdemes férfúkkal történő személyes találkozások és eszmecserék (ÉLES, 2007).

Utazó pedagógusok

A kiépített vasút- és kocsihálózat megjelenése előtt, ha valaki egy másik faluba vagy városba kényszerült jutni, több hónapos utazásra kellett felkészülnie. Vajon milyen különbségek fedezhetők fel az utazás egyes típusai között? Hogyan élték meg és értékelték magukban a XVII-XIX. századi emberek a több hónapig tartó helyváltztatásokat? A következőkben néhány olyan magyar szerzőt sorolok fel, akik életük egy részét utazással töltötték, elsősorban tanulmányi céllal.

APÁCZAI CSERE János (1625–1659) író, teológus, tanár első komolyabb utazása 11 évesen történt, Kolozsvárra ment lovas szekéren több napig, hogy középfokú tanulmányait megkezdje. 1648-ban hollandiai tanulmányútra indult, öt éven át holland és belga egyetemeket látogatott. (BAKÓ, 2010) TESSEDIK Sámuel (1742–1820) evangélikus lelkész, pedagógus Debrecenből Pozsonyba gyalog tette meg az utat. *„Miután Erlangenben két évet töltöttem, azon vágy keletkezett bennem, hogy más egyetemeket is meglátogassak. Megindultam tehát mindenekelőtt Koburgon át Jenába, mégpedig gyalog [...] Azután Tokajon, Kassán, Eperjesen, Lőcsén, Késmárkon, Besztercén, Körmöcbányán és Selmecen keresztül, többnyire gyalog (mivel így több tapasztalást szerezhettem magamnak) visszatértem Pozsonyba.”* (ZSIGMOND, 2004) VÁMBÉRY Ármin (1832–1913) orientalista, egyetemi tanár 1861-ben célul tűzte ki, hogy felkutatja a magyarok őshazáját. Szunnita dervisnek öltözve elindult Konstantinápolyból Teheránig, ahol csatlakozott egy Mekkából hazatérő zarándokcsoporthoz. Velük átutazta Közép-Ázsia sivatagjait. *Küzdelmeim* című írásában így ír erről: *„A megszokott karavánok helyett most már inkább egyes útzutókhöz csatlakoztam [...] kurdokhoz és arabokhoz, kik a vallással kalmárkodnak, más szóval: kik [...] faluról falura járnak, naponta több liter kenyővel öntözik meg a két vártanú: Hasszán és Husszein emlékére s a mikor már besöpörték a szép sárga csikókat, álruhába bújt szunnita létökre jót nevetnek a markukba hallgatóik együgyűségén. Egy másik fajtája ezeknek a vallásos üzletembereknek eleven és holt perzsáknak a kerbelai szent búcsújáró helyekre való szállításával foglalatosskódott [...] titkon összejártszva a rabló beduinokkal, minden javaikból kifosztatta őket, [...] S midőn így egy társaságban utaztam ezekkel a szállító urakkal [...], hamar rájöttem, hogy a szent férfiak szemfényvesztése Keleten ép úgy, mint Nyugaton és a keresztények közt csak úgy, mint a mohammedánok között, egy és ugyanaz mindig.”* (VÁMBÉRY, 1905)

KOVÁCS F. Zsolt prefektus a gyulafehérvári Hittudományi Főiskolán tartott tanévzáró beszédében (2010) szemléletesen hasonlította a tanulás-tanítást zarándokúthoz. *„Kockázatos volt úgy nekivágni egy útnak, hogy az ember ne tudja pontosan, estére megérkezik vagy sem kitűzött céljához. Az úton útbaigazító jelzések segítik, amelyeket ha figyelembe vesz, biztosra veheti, hogy még napnyugta előtt megérkezhet, de sok olyan akadályba is ütközhet, amelyek hátráltatják az előrehaladásban, esetleg téves útra terelik. Minden egyes tanévkezdés egy ilyen bibliai*

úton való egyéves zárandoklat, amely szeptember 29-én kezdődik, és következő év június 29-én fejeződik be.” (KOVÁCS, 2010)

Dr. McMAHON a DeMatha Katolikus Középiskola igazgatója (Maryland) a zárandoklathoz mérte a pedagógusok munkáját. „Egy nevelésfilozófus egyszer azt mondta, hogy a jó oktatás megtanít a kritikai gondolkodásra, ösztönöz, kiválóságra nevel. Egy kiváló oktatás mindezek mellett még a lelket is megérinti.” (McMAHON, 2012) Ehhez zárandoknak kell lennünk, zárandokként vezetve tanítványainkat életútjukon. Amikor valaki zárandokként kel útra, megnyitja magát a spirituális átalakulás előtt – ez a metanoia, amely szellemi fordulatot jelent és megtéréssel is járhat. Három módon lehet végig haladni a diáklét útján: nyaralva, üzleti úton és turistaként. Az a diák, aki *nyaralásként* tekint tanulmányi éveire, arra számít, hogy szórakozzon, hozzáállása a tanuláshoz ezért fellángoló és múlandó lesz, elvégre a vakáció nem tart örökké. Az a diák, aki *üzleti útnak* tekinti az iskolai időt, azt veszi ki az útból, amire neki feltétlenül szüksége van. Ami érdekli (és ha a tanár dolgozatban kérdezi), azzal kapcsolatban aktív, kérdező, de ami nem érdekli, azt inkább elkerüli. Az a tanuló, aki *turistaként* látogatja az iskolapadot, az oktatást egy ismeretlen terület bejárásának tekinti, és attól függően, hogy az ő hozzáállása milyen, izgalmas felfedezésként veheti számba a tantárgyakat, netán sokallhatja, hogy mi mindent kell megtanulnia. Saját érdeklődése itt is dominál. Pedagógusként négyféle módon szerepelhetünk tanítványaink előtt. Aki *nyaralásnak* tekinti a munkáját, annak a tanítás nem cél, hanemcsak egy állomás valahol az úton, miközben annyi minden mással is foglalkozhat. A tanítás csupán játék, egy ugródeszka a való életbe. Az *üzleti úton* levő céltudatos pedagógus úgy véli, bármelyik iskolában képes ugyanazt és ugyanúgy megtanítani függetlenül az adott iskola hagyományától. Az ő tantárgya, az ő tudása fix és természetesen a legfontosabb – az ének, dráma vagy testnevelés, netán a gyermek lelke, haszontalan a szemében. Az *idegenvezető* tanár saját tárgykörében jól tájékozott és jól irányítja a hallgatóit, de képes alkalmazkodni is a csoportja igényeihez. Elkalauzolja őket a világban, de a tanítványok kötődései elől elzárkózik. Az eddigi pedagógus típusok mind csak rövid időt töltenek a diákokkal, ám a *zárandok* pedagógus végig együtt utazik a diákjaival, miközben számít rá, hogy a közös út folyamánként minden szereplő átalakul. Számára a tanulás tárgyai szent dolgok, a tanulási tér megszentelt hely. Egyik zárandok tanár vagy zárandok diák sem hiszi azt, hogy az út könnyű, sima, vagy mindig világos. Abban azonban maximálisan hisz, hogy képes céltudatosná válni és nyitottá a változásra. A zárandok pedagógus tisztában van azzal, hogy sok diákja esetleg csak nyaral, vagy üzleti úton van, vagy turistázik az iskolában, éppen ezért a célja az, hogy felismertesse velük a zárandoklét értelmét és szépségét.

A zarándokutak történeti háttere

A zarándoklatra szolgáló helyszínek száma napjainkban egyre jelentősebb, régi útvonalakat újítanak fel, alakítanak át, és új, alternatív útvonalakat is beiktatnak¹, a zarándokok száma pedig szignifikánsan nő.

Megkülönböztethetjük az európai keresztény szent helyekre vezető zarándokutakat: például Canterbury (Anglia), Częstochowa (Lengyelország), Fatima (Portugália), Lourdes (Franciaország), Róma (Olaszország); a bahá'í valláshoz kapcsolódó zarándokutakat: például Haifa (Izrael), Bagdad (Irak); a buddhizmushoz kapcsolódó jeles helyszíneket, például Lumbini (Nepál), Sanchi (India). A hinduk számára kiemelt helyet jelent Benáresz (Varanasi), Kumbh Mela; az iszlámban Mekka és Medina; a zsidó vallás számára például Jeruzsálem, Betlehem. Napjainkban évente több, mint 200 millió zarándok kel útra hosszabb-rövidebb időre, de ez a zarándokirodákban történő bejegyzések alapján egy elnagyolt adat; ennél valószínűsíthetően több zarándok van.² A virágzó vallási turizmus – amelynek térnyeréséhez erőteljesen hozzájárulnak az olcsó, gyors és szervezett körutak – egyre fokozódó népszerűségével is magyarázható a zarándokok számának hirtelen növekedése, illetve talán ezzel is feloldódni látszik az a dichotómia, amely az egyre erősödő szekularizációs Európa és a zarándokutak szerepének felértékelődése között áll fenn. Úgy tűnik (az elő kutatás adatai is ezt támasztják alá), az európai zarándokutakat élvezők számára napjainkban egyre kisebb szerepet tölt be a vallási indíttatás, és sokkal inkább nő a vallásoktól független kulturális érdeklődés vagy a vallásoktól független spirituális szomjúság. Az is lehetséges, hogy a *szakrális* és *szekuláris* mára már nem egymást kizáró jelenségek, nem is egzakt kategóriák, hanem inkább egy skálán levő két pont (de nem végpont), lehetőséget biztosítva számos szakrális-szekuláris kombinációnak. Előfordulhat, hogy a zarándoklattal társított áhítatos, alázatos és a turizmussal társított hedonisztikus viselkedésmód felcserélődhet: zarándokból válhat turista, és egy turistának az útján lehet olyan pillanatokban része, amelyet spirituálisnak ír le. (SCHNELL-PALI, 2013) Mindenesetre bármelyik vallásról legyen szó, „egyértelműen megállapítható, hogy a zarándoklatok az emberi tevékenység alapvető formái, melyek minden vallásban fontos szerepet kaptak, és a hívők számára lélekemelő jelentőségük volt és lesz is a jövőben.” (KORPICS, 2014. 138. o.) Ez a kijelentés két igazolandó részletet is felvet. Vajon tényleg minden vallásban fontos szerepe van a zarándoklatnak? Úgy vélem, ez még bizonyítást igényel. Van-e különbség a hívők és a nem hívők számára a zarándoklatok lélekemelő jelentősége között? Vajon századunkban még mindig a vallásgyakorlás privilégiuma lenne a zarándoklat?

Kiből lett a középkori Európában zarándok?

Pierre A. SIGAL *Isten vándorai* című művéből ismeretes, hogy milyen jelentés-eltolódásokon ment keresztül a latin peregrinus kifejezés. Kezdetben *idegent* jelentett, aki elhagyta hazáját, száműzetésben élt. A peregrináció tehát elsősorban száműzetettséget jelölt, majd a VI. századra ez eltolódott az „igehirdetés vágyával” megtett zarándoklat irányába, amely a szerzetes elhivatottsághoz kapcsolódott. A XI. században megjelent egy újabb motívum az „önként vállalt aszketikus gyakorlat” jelentésében, ahol a peregrini nem más, mint vándor / zarándok, aki kegyes céllal utazik, nem pedig száműzött idegenként. Dante ALIGHIERI megkülönbözteti a *pilgrimet*, aki Szent Jakab útját követi a *palmertől*, aki a Szent Földet járja és a *romerót*, aki Rómába megy. Elmondható tehát, hogy a zarándoklat fogalma változik a zarándokok, a földrajzi irány és cél típusa szerint. Sigal azt is megemlíti, hogy a keresztes hadjáratot a korabeli iratok *iter* vagy *peregrinatio* szóval jelölik, a kereszteseket pedig több helyen *peregrin*nek. (SIGAL, 1989) A keresztes hadjáratoknak, akárcsak a zarándoklatnak van egy határozott vezeklő jellege. A Kelet felé (Jeruzsálem irányába) tartó kimerítő út, a fizikai megpróbáltatások, különösen a legyőzetés a harcosból zarándokot formál. Mindketten személyesen szenvednek Krisztus nevében, a szent helyen meghalás kvázi fokozhatja elhivatottságukat, továbbá mindketten fogadalmat tesznek a keresztfelvételével (keresztesfogadalom és zarándokfogadalom).

A búcsúk és szentévek mindig is megkülönböztetett szerepet töltek be a zarándoklatok tekintetében: elsősorban az ereklyék előtt való tisztelgés volt domináns, majd pápai kegyelemben részesülni, aztán fogadalmat tenni és vezekelni. Az egyes szentekhez kapcsolódó évfordulóktól függetlenül ez utóbbi kettő a mai napig meghatározó erővel bír.

A zarándoklat célja

A középkori európai hagyományok mára már jelentősen elhalványultak, mégis egyes szertartások és magatartásformák (például a zarándokok fogadása a zarándokhelyeken) máig fellelhetők. KORPICS Márta osztja azon definíciót, miszerint a zarándoklat „*az emberiség történetének egyik legősibb vallási hagyománya, amelyek célja valamely szent hely meglátogatása. És ott bizonyos idő eltöltése, a szent közvetlen megtapasztalása.*” (KORPICS, 2014. 10. o.) Ez a különböző egyházak gyakorlatában évszázadok óta létező, ugyanakkor folyamatosan változó vallásgyakorlási módszer (tágabb értelemben egyházaktól független *toposz*) a mai napig fennáll, lehetnek azonban olyan résztvevői is a zarándokutaknak, akikről távol áll mindennemű vallásgyakorlási forma. Vajon ettől még ők ugyanolyan zarándokok, mint útítársaik? Vagy inkább hátizsákos kirándulók, akik „köszönés nélkül” mennek el a szentek relikviái mellett? Kulturálisan kíváncsiak, akiknek

úton levése (tudatos) vallásgyakorlástól mentes egy olyan szakrális térbe lépve (és ott heteket, hónapokat töltve), ahol vallásgyakorló zarándok szállásadókkal, szertartásokkal és szent rekvizitumokkal találkozhatnak? Milyen hatással van rájuk az út? Változtat-e bármit is azon, ami miatt útnak indultak? Ezek a kérdések kihatottak vizsgálatomra, amelyet a következő fejezetben mutatok be részletesebben.

A zarándoklat mint *vezeklés* a bűnök nagysága szerint több formában jelent meg. A vezeklő zarándoklat elméletét „*a kelta és angolszász monostorokban dolgozták ki és ír hittérítők hozták prédikációkkal a kontinensre*”. (SIGAL, 1989. 19. o.) A vezeklés módzatai a böjttől kezdve a pénzbírságon át a száműzetésig változatos formákban érinthették a bűnöst. A száműzetés lehetett ideiglenes vagy végleges. Egészen a XI. századig az úti célt sem határozták meg – akár idegen országba is elérhetett a száműzött –, majd a szentek közbenjárásáért egy konkrét kegyhelyhez szabták ki a büntetést. A XIII. században a vezeklésnek három formája létezett: (a) a püspök által elrendelt, nyilvános, ünnepélyes keretek között zajló vezeklés a világiak súlyos bűnei miatt (például vérfertőzés, gyilkosság); (b) egy pap által kiszabott, nyilvános, de nem ünnepélyes keretek között zajló büntetés a világiak és a papok bűnei miatt (például egyházi vagyontárgyak ellopása); (c) egyéni vezeklés magánbűnökért. A száműzetésre ítéltnek és a büntetés kirovójának gondoskodnia kellett a következőkről: a zarándoknak pénzbiztosítékot kellett adnia, amelyet megtérítettek számára, ha visszatért; végrendelkeznie kellett; meghatározták az elindulásának pontos idejét; kapott egy jelvényt és egy menlevelet, amelyek feljogosították őt a zarándoklatra és arra, hogy az útba eső helységek hatóságai engedélyezzék számára a munkavállalást vagy alamizsnagyűjtést. Esetenként megszabták, hogy hány kegyhelyet kell meglátogatnia, amelyről bizonyítékot kellett elhoznia (például por, pálmaág, viasz, lepecsételt okirat) és természetesen haza kellett térnie. Büntetés enyhítések előfordultak például a megteendő távolság vagy a meglátogatandó kegyhelyek számának kiszabásában. Manapság a zarándoklat ezen „drasztikus” formájával (feltehetően) nem találkozni, de az önként vállalt megtisztulás igényével igen. Ha a mai „elvárásokkal” vetjük össze az egykori kívánságokat, akkor több hasonlóságot is találunk. Korunk zarándoka is meghatározza az indulásának idejét, gyakran előfordul azonban, hogy a visszaút ideje flexibilis és az úton dől el (például fizikai sérülés miatt vissza kell fordulnia a zarándoknak, vagy ha helyben egyszer csak hivatására talál, huzamosabb időre ott marad, illetve megy, ameddig mennie „kell”). A jelvény attribútuma fontos, amely megkülönbözteti a zarándokot egy egyszerű turistától. (Például a Jeruzsálembe indulók keresztet, a Szent Jakab útra menők kagylót viselnek). A zarándoklatra jogosító okirat a zarándokigazolvány, amelyben pecsétek igazolják, hogy a következő szállásra jogosult a zarándok. A szent hely elérésének bizonyítéka ma már nem elvárás, mégis sok zarándok ragaszkodik hozzá (ez lehet egy oklevél, fotódokumentáció, szuvenír stb.).

A *politikai és nemzeti* zárandokoknak is megvan a középkori zárandoklás motívumrendszerében a helye. Bizonyos szentek adott uralkodó dinasztiák oltalmazói lettek (például a francia Meroving-királyok patrónusa Szent Márton volt), akiknek tiszteletére az uralkodónak életében egyszer el kellett zárandokolnia egy megadott kegyhelyre. Ha erre életében nem került sor, halálakor megbízta egy hű emberét, hogy az helyette posztumusz keljen zárandokútra. Ezen szentek az uralkodó létét mintegy legitimálták, szentesítették is, cserébe a király gondot fordított a zárandokutak minőségére és számuk gyarapítására. Politikai célból a zárandokutak szolgáltak okiratok, levelek biztonságosabb szállítására is. Előfordult, hogy éppen az utak védettsége miatt zárandoknak öltözött, áruhás eretnekek, nők is áthaladtak, akik azonnal lelepleződtek egy-egy ellenőrzés során, ha nem volt birtokukban hivatalos zárandok menlevél. (SIGAL, 1989)

A IV. századtól kezdve a szentföldi célpontok mellett megjelent a mártírok, vértanúk maradványait őrző helyeinek tisztelete. Az *ereklyekultusz* a mai napig lényeges a zárandoklatok célját illetően. A lengyelországi Czesztochowában továbbra is meghatározó a tisztelettétel a fekete madonna (vagy egyéb könnyező madonna) előtt. Nagy létszámban fordulnak elő manapság azok is, akik *gyógyulni kívánnak* egy-egy zárandoklat során. Ebben komoly szerepet játszanak a XIX. században alakult szenthelyek új típusai, a jelenéshelyek. Speciális bánásmódot igénylők, sérültek, betegek keresnek fel szenthelyeket, sőt, ha egyszer meggyógyultak az útnak köszönhetően, ismét felkerekednek, hogy hálából apró tárggyal köszönjék meg a szenteknek a segítséget. Czesztochowára ismételten utalva a Jasna Góra Monostorban a mai napig láthatók a falakra szegezett *ex-votok*, immár szükségtelen járóbotok, lábat és egyéb gyógyult testrészt mintázó tárgyak hálából kitett felajánlásai. A 2013-as vizsgálat eredményeinek ismertetésénél térek ki arra, hogy a hazai zárandokok – a középkori hagyományoktól eltérően – milyen okból indultak útnak.

CSUKOVITS Enikő a nemzetközi szakirodalom kategorizációjára hivatkozva további indítékokat mutat be: a *kegyes* vagy *jámbor* elhatározásból fakadó utazás Isten vagy egy szent iránti tiszteletből vagy lelkük megváltásáért zajlik; a *lovagi zárandoklat* a XIV-XV. század fordulóján tűnik fel. Ők nyíltan vállalták, hogy a világot járva lovagi cselekedeteket végrehajtva hírnévre tegyenek szert. A végakarral elrendelt zárandoklat a lelki üdv megmentését szolgálta. (CSUKOVITS, 2011)

A zárandoklathoz szükséges alapkellékek mit sem változtak az évszázadok nyomán – a kalap, a bot, a tarisznya és szomjúságoltó folyadék –, de természetesen modernizálódtak és bővültek. A zárandoklétet behálózó rítusok³ a mai napig jelen vannak, amelyek a megtisztulás különböző formáit foglalják magukban (például lábmossa, merítkezés, tisztító fürdő, böjt, ruha elégetés stb.). A zárandok elindulásával egy szakrális térbe lép, amely nemcsak a megérkezés helyén álló szent szobrot vagy templomot jelenti, hanem az odáig vezető teljes útvonalat. Közben

rituális cselekedeteket is végrehajthat (imádkozhat, zsoltárokat énekelhet, papi áldásban részesülhet, gyónhat stb.). Ebben a szakrális térben számos védelmet élvezett és élvez. A középkorban találkozni olyan rendeletekkel, amelyek előírták, hogy tilos volt híd- és útvámot szedni a zarándokoktól, tilos volt zaklatni, letartóztatni vagy megölni őket. Vagyona és családja az ő távolléte alatt védelmet élvezett. A szabad ég alatt aludhatott vagy monostorokban szállhatott meg, ahol karitatív vendégfogadásban részesülhetett. Külön erre a célra kialakított zarándokszállások és profán szállók egyaránt rendelkezésre állnak korunk zarándokainak, akiknek ugyanúgy részük lehet egy egyszerű közös vacsorában vagy a zarándokot fogadó személy általi lábmossaiban, akár csak évszázadokkal ezelőtt.

A kérdőíves felmérés eredménye

Felmérésem előkutatásnak tekinthető, amely a magyarországi zarándokok útnak indulási motivációjára és az út során átélt személyiségformáló, illetve „csodás” élményeknek a megtapasztalására kérdezett rá elsősorban. Hipotézisek felállításaival szűkmarkúan bántam, sokkal inkább kérdések fogalmazódtak meg bennem – ezeknek teret engedtem ebben a jelentésben is.

Kérdőívet hólabda módszerrel juttattam el a célcsoporthoz, amely a zarándokutat életében legalább egyszer megjáró személyeket foglalta magában. Kérdőívem felépítése összetett volt, kvantitatív és kvalitatív vizsgálatokra egyaránt alkalmas. Fontos kiemelnem, hogy a kis minta (összesen 70 fő) által szolgáltatott adatok nem reprezentatívak, azokról mindennemű következtetés csak óvatosan vonható le.

A demográfiai jellemzők alapján elmondható, hogy a kérdőívet 70 fő töltötte ki, akiknek 76%-a (53 fő) nő 24%-a (17 fő) pedig férfi. Az életkori átlaguk 45,4 év.

Útirányok

A felmérésben résztvevők többsége, 37%-uk járt a Santiago de Compostela zarándokúton, 30,6%-uk pedig egyéb helyszíneken. Egy-egy fő járt az angliai Canterburyben, az izraeli Haifában és Jeruzsálemben. Az egyéb helyszíneken belül 8 konkrét hazánkon kívüli helyszínt adtak meg a kitöltők (Taizé, Mathura, Varanasi, Mariaszell, Kraków, Ószandec, Medjugorje és Csíksomlyó). 14-en magyarországi zarándokhelyeket soroltak fel (például Kalotaszeg, Szilágynagyfalu, Máriapócs, Lébény). 15-en pedig hazai zarándokútvonalakat említettek (1-1 fő a Szent Erzsébet és a Szent Jakab Zarándokutat, 4-4 fő a Magyar Zarándokutat és a Mária utat és 5 fő a Via Margaritarumot, azaz a Gyöngyök Útját).

A kérdőív egyik gyenge (és egyben tovább vizsgálendő) pontja a zarándokok utazási módjára irányul. Annak ellenére, hogy a megtett útvonalakra vonatkozó

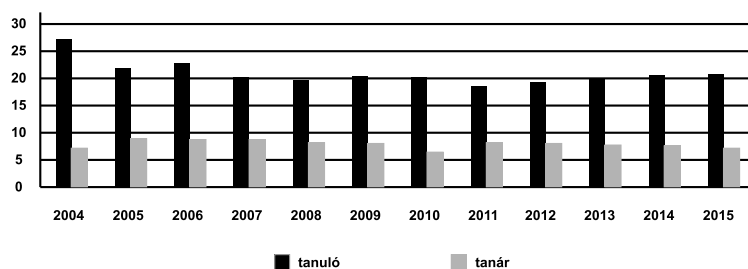
kérdésben szerepelt a „gyalog, biciklivel vagy lóháton” szempont, a szöveges válaszokból kiderül, hogy a kérdéssort számos olyan zárandókúton részt vett személy is kitöltötte, aki saját maga alig tett meg néhány kilométert gyalog az adott szent hely irányába, mert odáig busszal vagy kocsival utazott. Ezzel számomra a résztvevők turista jellege válik dominánssá, és kérdésként merül fel bennem, hogy vajon mennyiben nevezhetjük ezen szereplőket zárandoknak? Vajon odaítélhetjük-e ezt a „címet” vagy szerepet, ha a középkori hagyományokat vesszük figyelembe? Vajon egy-egy „instant” élmény (amely például egy négy napos zárandoklátogatásra korlátozódik oda-vissza buszúttal együtt) mennyiben összehasonlítható a több hetet igénybe vevő, fizikai megterheléssel tetézt útjal? Mindez levonhat-e bármit is a megtapasztalt élmények súlyából?

Ki kíséri az úton?

A megkérdezettek közel azonos arányban (30 és 31 fő) egyedül vagy csoportban, legkevesebben (13%) pedig párban indult útnak. Szerepet játszhat ebben a közös, busszal történő zárandokhely látogatás, amiként az is, hogy egy összetartó keresztény közösség vagy egy baráti társaság kerekedik fel. Ennek kimutatása egy következő felmérésben mindenképpen pontosításra szorul.

A résztvevők foglalkozásából megállapítható, hogy több, mint negyede, 27,14%-a dolgozik a pedagógia valamely területén és 10%-a tanulói jogviszonnyal bír.

A spanyolországi el Camino de Santiago zárandokirodája adatai alapján a tanulók létszáma 2004–2014 között folyamatosan csökken, 2015-től pedig elkezdődött a diák zárandokok számának alig 1%-nyi emelkedése. A pedagógusok esetében a 2004-es szentévhez képest 2006–2008 között átmeneti létszámemelkedés történt (a legmagasabb érték 2005-ben 8,45%), amely azonban folyamatos csökkenést mutat napjainkig (a legalacsonyabb érték 2010-ben 6,14%).



1. ábra: Pedagógusok és diákok száma 2004–2015 között a spanyolországi el caminokon

Úticélok

A középkorban a zarándoklatra indulók céljai nagyon különbözőek voltak, indítékaik korunk zarándokaival alig összeegyeztethetőek. (Ha azonban egyszer útnak indultak, szinte ugyanazokkal a problémákkal szembesültek, mint amelyekkel szembesülhetünk ma is. Erre a zarándokút kihívásairól szóló részben térek ki részletesebben.) John BRIERLEY szerint a ma zarándokát az a cél vezérli, hogy „*ellenállásunkon áttörjünk, megszabaduljunk kötöttségeinktől és szabadon engedjük megérzéseinket, továbbá azok legyünk, akik vagyunk*”. (BRIERLEY, 2006. 26. o.) A zarándokok úti céljait illetően viszonylag keveset tudunk. A spanyolországi zarándokirodában Santiago de Compostelában 1986-tól jegyzik, hogy hány hivatalos oklevelet (compostela) adtak ki. A dokumentum igazolja a Szent Jakab út teljesítését, amit az válthat ki, aki Szent Jakab sírjáig az utolsó (legalább) 100 km-t gyalog vagy lóháton tette meg, vagy az utolsó legalább 200 km-t biciklivel.⁴ Ennek értelmében ezen zarándokok bejegyzésre kerülnek és igazolást kapnak a zarándoklatról (legalább négy oklevél adható ki az egyes útvonalakhoz kapcsolódóan). A hivatalos eljárás csekély költsége mellett ki kell tölteniük a zarándokoknak egy rövid kérdőívet, amelyben nyilatkoznak nemükről, nemzetiségükről és a zarándoklatuk céljáról. Az Oficina de Acogida de Peregrinos saját honlapján közzétett információk alapján 2004 és 2015 között a zarándokok folyamatos, évenkénti körülbelül 20 000 fős emelkedése látható. Itt is érvényes az, amit korábban már megállapítottunk, hogy a több mint 100 km-t megtett zarándokok száma ennél magasabb lehet, hiszen bőven akadnak, akik nem váltják ki a compostelájukat.

Ugyanezen zarándokiroda gyűjtése alapján három csoportra osztja a bejegyzett zarándokok útnak indulási motivációját, amely szempontrendszer meglehetősen tág és véleményem szerint pontatlan. Az egyik szempont a vallási érdeklődés, a másik a vallási és kulturális, a harmadik pedig a csak kulturális motiváció. A zarándokiroda adatai alapján elmondható, hogy kimondottan vallási célzat egyedül a szent években (2004 és 2010) vezette a zarándokokat Santiago de Compostelába, míg a többi évben a vallási és kulturális érdeklődés egyvelege dominált.

Sajnos ebben nem szerepel a rekreációs célzatú, az önismereti vagy a nem vallási, nem is kulturális, de spirituális útkeresés. Kérdőívemben ezért ennél tágabb dimenziót kínáltam fel a kitöltőknek. Maximum négy indokot jelölhettek meg. A válaszok közül kiemelkedik az önismeretre vágyók aránya: 53 fő (75,71%). Ezt követően 50-50%-ban fordult elő kimondottan vallási és spirituális indok. 14-en mindkét szempontot bejelölték, míg a többiek számára nem esett egybe ez a két minőség. 15 fő (21,42%) hagyta érintetlenül a kimondottan vallási és a spirituális szempontot.

A „vallási” megfogalmazással utólag nem értek egyet. Ma már a „vallásgyakorlást” kínálnám fel opcióként. A „kimondottan vallási” és „spirituális” fogalom magyarázatának elhanyagolása szintén a kérdőívem Achilles pontja. Nem derül

ki ugyanis, hogy a kitöltők milyen összefüggést és különbséget látnak a két fogalom között – és én sem adtam erre irányuló támpontot számukra. Vajon egymás szinonimáinak tekintik, vagy a vallást az egyházhoz kötik, esetleg más módon definiálják magukban? Tény, hogy a vallás fogalmát sokan, sokféle megközelítésből határozták meg tudományterületektől függően. A Világvallások akadémiai lexikonának előszavában sem kerül sor pontos definícióra, „közel ötven további meghatározás sokat elmond a vallásról, de önmagában egyik sem árulja el pontosan, hogy mi az. Egyesek a vallás egyéni, mások társadalmi dimenzióját hangsúlyozzák; vannak, akik a gondolati tartalmakat, mások a különféle gyakorlatokat; egyesek a vallási struktúrát, megint mások a vallás funkcióit. Egyeseknél a magánszféra, másoknál a nyilvános elemek kerülnek előtérbe; vannak, akik az e világot, és vannak, akik a transzcendenst vizsgálják; egyesek a vallás igazságát emelik ki, mások azt, hogy a vallás illúzió.” (GÖRFÖL, MÁTÉ-TÓTH, 2009. 18–19. o.) Jelen esetben a vallás fogalomértelmezésének diverziós erejét tovább erősítettem azzal, hogy magára hagytam egyéni értelmezési horizontjával a kérdőívre válaszolót. Ettől pedig nem hogy szűkült vagy pontosabbá vált volna a kapott eredmény, hanem további kérdéseket és vizsgálandó pontokat vet fel, mint például a vallási vitalitás, a vallási aktivitás megnyilvánulási formái a zárandoklatokban.

44,29%-ban pihenés / kikapcsolódás, 38,57%-ban kulturális érdeklődés, 31,43%-ban sportolás / mozgás, 21,43%-ban pedig művészeti / művészettörténeti érdeklődés állt a zárandokok fókuszában. Az egyéb válaszok (10%) között szerepelt: hálaadás (1 fő), nyelvgyakorlás (1 fő), találkozás (2 fő) és belső útra hívás (3 fő) – egy fő esetében tehát visszaköszönt a középkori zárandoklatok egyik célja.

További kutatásokból is kiderül, hogy a zárandokok motivációi nem redukálhatóak egy-egy egzakt kategóriára, hanem sokkal inkább a motivációk sajátos kombinációjáról van szó, amelyek különböző súllyal vannak jelen, egyéntől függő specifikus variabilitást mutatva. SCHNELL és PALI 2012-es longitudinális vizsgálatukban 85 spanyolországi zárandokutat megjárt személy adatait vizsgálták közvetlenül az élmény után és négy hónapos utánkövetéssel. Szintén rákérdeztek a zárandokok motivációira és azt az eredményt kapták, hogy vallásosságtól függetlenül a zárandokok közel kétharmada azért vállalkozik az útra, hogy tisztázzon valamit az életében (clarification). Ezt követte a sorban a sport, majd a spirituális, a vallásos és végül a kulturális motiváció. Adataik alapján a vallási és spirituális motivációról többnyire az erősen vallásos személyek számoltak be. A motivációk két típusát különböztették meg: vertikális-transzcendens (vallásos vagy spirituális), illetve horizontális-világi (sport, teljesítmény, kaland). Megállapításaik szerint, azok többsége, akik szerettek volna valamit tisztázni (válaszokra lelteni) az életükben, egy krízisen estek át (crisis of meaning), és életük értelmét megkérdőjelezték. Az utazás előtti értelemkeresés a vizsgált mintán szignifikánsan magasabb volt, mint az átlagpopulációban. Az utazást követően és még négy hónap elteltével is szignifikánsan jelentősegteljesebbnek ítélték az életüket, mint azelőtt és túlmutottak a

válságon. A szerzők személyes rituális tevékenységként aposztrofálják a santiagoói zarándoklatot, amely az implicit vallásosság részét képezi, ez pedig egy erőteljes jelentésteremtő potenciállal bír. (SCHNELL-PALI, 2013)

Zarándoknak lenni olyan, mint...

A kérdőívet kitöltők *zarándoklét*tel kapcsolatos nézeteit az általuk alkotott és indokolt metaforák segítségével vizsgáltam. A metafora-vizsgálatnak kiemelt szerepe van azokban a kutatásokban, amikor olyan jelenségeket vizsgálunk, amelyek más-ként nem vagy nehezen közelíthetők meg, amikor a fogalom nehezen értelmezhető vagy éppen szubjektív és szerteágazó értelmezési horizontja miatt vizsgálandó (VÁMOS, 2001). A fogalmak (jelen esetben a zarándok) használata és jelentésárnyalata, átvitt értelműsége kultúránként más lehet, amely egy nemzetközi vizsgálatnál fontos adalékokkal szolgálhatna.

A zarándokról szóló metafora esetében az volt a kitöltők feladata, hogy írásban fejezzék be a „Zarándoknak lenni olyan, mint...” mondatot és indokolják válaszütemüket. A 70 válaszadóból csupán 25-en fejtették ki metaforájukat, 45-en nem éltek indoklással. A visszatérő motívumokból 8 jól kategorizálható egységet lehetett alkotni:

Mihez hasonlít a zarándok, milyen zarándoknak lenni?		
	A kategória-egységek megnevezése	A kategória-egységek előfordulásának száma
1	Másokra bízni magam, megbízni másokban és egyben kinyílni mások felé	2
2	Úton járni, lélekben megtisztulni	3
3	Egy életforma, életút kicsiben, élni	3
4	Istenhez közelebb kerülni	4
5	Másokhoz kapcsolódás élménye	5
6	Úton lenni, lelki út magunkban (Istennel)	6
7	Szabadnak lenni	10
8	Egyéb	12

1. táblázat: Metaforavizsgálat: „Zarándoknak lenni olyan, mint...”

A 25 részletes válasz indoklásában 27 elem volt kategorizálható.

A válaszadók szerint a zarándoklét azonos mértékben (5-5 egység) hasonlít az önreflektív, önismereti életúthoz és a *szabad, önálló és független madárléthez*. A rövid esszék néhány olyan jellegzetességét emelem ki – és az írárok részleteivel illusztrálom –, amelyek az *elsődleges* elemzés után láthatóak voltak. Az írárok alapján két különböző gondolkodási folyamatra lehet következtetni. A válaszadók

a fogalmazások elején képet találtak, majd az indoklásban megpróbálták felsorolni a kép olyan jellemzőit, amelyeket átvihetőnek tartottak a zárándokra. Csak ketten voltak, akik először a zárándok jellemzőit határozták meg és azután ehhez keresték meg a képet.

Ketten a *gyermekké váláshoz* hasonlították a zárándoklétet „Ugyanaz a napi feladat, minden nap, és van idő szemlélődni a világban.” „Gyermeki nyitottsággal tekintesz a téged körülvevő világra és azt felfedezed, újraértelmezed. Olyan, mintha gyereklélekkel az életedre rálátnál, amit már megéltél.” Szintén ketten a szabad, problémamentes ifjúsághoz: „ha visszanyerném az ifjú koromat. Megszűnnek az itthoni problémák, a családról való gondoskodás felelőssége... Hátizsákkal a válamon olyan, mint tizenéves koromban, szabad vagyok és független a problémáktól.”

Négy válaszadó közül egyikük *az Istenhez való közelségről* így ír: „Hisszük, valljuk, hogy az imádságban közelebb lehet kerülni Istenhez, ám a mindennapokban csak meglehetősen kevés időt szentelünk az imádságnak. Amikor zárándok vagyok, akkor az idő egy jelentős része imádságban telik és ez egészen új felismerésekhez és bizonyosságokhoz vezet.”

A *keresés* motívumát négyen négyféleképpen fogták meg. Van, aki útkeresésnek látja, más énkeresésnek, megint más pedig a válaszok megelégsését látja benne: „erdőből kiutat keresni. Azért gondolom ezt, mert az útkeresés félelmetes, hogy nem találok ki, de egyben gyönyörű, mert sok-sok szépséggel találkozom.” „Mert a zárándok úton van, keres, folyton keres, célba akar érni, ez a mozgatója.” „Amikor az ember keresi saját magát! Megköszönhet és kérhet az Istennek - Istentől!” „Egy cél elérése érdekében indulunk el, de maga az út ugyanolyan fontos. És út közben pedig gondolkodunk, és keressük a válaszokat a kérdéseinkre, megoldást a problémáinkra.”

A *szabadsághoz* kapcsolódóan mégis a *madár* képével él és az önálló, *független* életet hangsúlyozza öt válaszadó.

Hatan *reflektív életútban* látják a zárándokformát: „még egyszer végig élni az életet. A hosszú úton az imádság mellett rengeteg idő van arra, hogy valaki végig gondolja, hol hibázott, mit tenne másként, ha lehetne, mire van lehetősége a hibái kijavításában. Természetesen az élet örömteli eseményeinek újragondolására is lehetőség van, és hálát adni Istennek érte.” „Időnként nagytakarítást tartani. Hétköznapi nem mindig érünk rá, vagy nincs mindig energiánk olyan kérdésekkel foglalkozni, mint ki vagyok én, hová tartok, mit akarok az élettől, miért csinálom amit csinállok. Zárándoklat közben az ember ezeken a kérdéseken gondolkodik el, »rendet tesz« a fejében, keresi a válaszokat, mint ahogy nagytakarításkor keressük a rendetlenségben elveszett holmijainkat.”

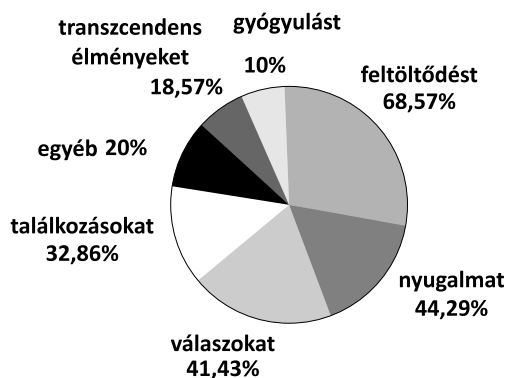
A fogalmak állandósága megkérdőjelezhető, hiszen a különböző korok és népek, a zárándoklatok kulturális hagyományai hatást gyakorolnak a nyelvünkre,

gondolkodásmódunkra és elvárásainkra is. Az eredményekből jól látszik, hogy jelentős különbség van korunk zárandokléte és a középkori zárandoklét között. A fogalmakról való gondolkodásunk megváltozott, jelentés- és tartalomváltozáson ment keresztül a fogalom és az attitűd, amely ma kivétel nélkül kifejezetten az előnyös oldalait (szabadság, Istenhez közelebb kerülés) hangsúlyozza.

A legelső zárandokút

A válaszadók legelső útjukra úgy emlékeznek vissza, mint amitől nagyrészt feltöltődést (48 fő), ezt követően nyugalmat (31 fő), az őket belül foglalkoztató kérdésekre válaszokat (29 fő), találkozásokat (23 fő), egyebet (14 fő), transzcendens élményeket (13 fő) és igen kis részben gyógyulást (7 fő) vártak (a százalékos eloszlást a 2. sz. ábra szemlélteti). A 14 egyéb válaszban 4-en semmit nem vártak, ezen kívül a következők szerepeltek: „a zárandokhelyen lévő liturgikus cselekményekbe való bekapcsolódásnak az élményét”, „igazolását annak, amit gondolok magamról”, „anyagi helyzet javulását”, „eltávolodást az hétköznapiaktól. Perspektívából ránézni az életemre”, „emlékezni őseink zárandok útjaira a milleniumi évben”, „hogyan teljesíthetem Isten akaratát életemben”, „lelépni a térképről”, „szabadságot”, „szép tájakat, az út megismerését”, „természetjárást a Hargitán”.

Mit várt a legelső úttól az indulása előtt?



2. ábra: A zárandokok elvárásai még a zárandokút előtt

Ezeket az elvárásokat egy 7-es skálán kellett értékelniük a kitöltőknek, ahol az 1-es pont azt jelentette, hogy „nem kapta meg”, a 7-es pedig azt, hogy „várakozásán felül kapta meg”. Az elvárásaikon felül egyértelműen a feltöltődés élményében volt része 67%-uknak. A multikulturális közegben való eszméi társra, „rokonlélekre” találás váratlansága érthető módon megmagyarázhatja, hogy miért

olyan magas (47%) a találkozások nagyra értékelése. A nyugalmat 41%-uk, transzcendens élményeket 24%-uk, válaszokat 23%-uk kapott elvárásain felül, éppen annyian, mint ahányan ezt a 7-es skálán 4-esre értékelték. 29%-uk megjelölte az egyebet is, több mint egynegyedük (27%) azonban itt egyáltalán nem kapta meg azt, amire vágyott, vagy amit elvárt az úttól. A gyógyulást érdekes módon 24-24%-uk 4-esre és 1-esre értékelt. A válaszadók többsége tehát nem egyszerűen elégedett mindazzal az élménnyel, amivel gazdagodott, hanem az elvárásaikon felül is nyertek belőlük.

Az előzetes elvárásokhoz képest a *feltöltődés* és *nyugalom* megtalálása esetében ezeket várták el a legtöbben és kapták meg elvárásaikon felül. *Gyógyulást* vártak a legkevésbé (mindössze 4,2%-uk), ehhez képest 8-an (összesen 11%-uk) 7-esre értékelték a skálán ennek bekövetkezését. *Transzcendens* élményeket 18,57%-uk várt el, ehhez képest 24%-uk elvárásain felül részesült benne, ami pozitív elmozdulásra utal.

Zarándokút-tapasztalatok

Szerettem volna tudni, hogy milyen maradandó „leg” élményeket őriznek magukban a zarándokútra menők. A következő mondat kifejtését vártam el tőlük: „Zarándokként a legnagyobb kihívást jelentő esemény, amit átéltem...”.

Az esszéisztikus válaszokat a metaforakutatáshoz hasonlóan tartalomelemzéssel vizsgáltam meg, de ennél a kategorizálási folyamatnál mélyebb, szemantikai elemzésre volt szükség. A tartalomelemzés során arra törekedtem, hogy a szöveg rejtett mondanivalója, összefüggésrendszere is ismertté váljon, illetve a szöveg írójának az elmondottakhoz kapcsolódó attitűdje is kidomborodhasson. Ennek érdekében a szövegeket, tartalmakat adatokká alakítottam át, azaz a kódolás során többféle kategóriát alkottam, amelyek összhangban voltak a kutatás témájával. A kódolást követően elsősorban minőségi, kevésbé mennyiségi következtetéseket igyekeztem megfogalmazni, bár megvizsgáltam, hogy hányszor említenek meg egy-egy dolgot.

A 70 válaszadó közül 3-an (4,3%) írták azt, hogy nincs ilyen élményük. A többi 67 válaszadó közül volt, aki kettő és volt, aki három különböző kihívást jelentő élményről is beszámolt, így összesen 81 kihívást kategorizáltam, amelyet a következő táblázat szemléltet növekvő sorrendben.

Zarándokként a legnagyobb kihívást jelentő esemény, amit átéltem		
A kategória-egység megnevezése	A kategória-egység előfordulási száma	Előfordulási % az összes válaszhoz képest
Türelem	2	2,46
Önismeretben megerősödni	4	4,93
Felelősségvállalás a saját útjáráért	5	6,17
Nyitni mások felé	6	7,40
Természeti viszontagságok leküzdése	6	7,40
Tolerancia, empátia	7	8,64
Kitartás lélekben	9	11,11
Egyéb	11	13,58
Fizikai korlátok leküzdése	29	35,80

2. táblázat: A zarándok legnagyobb kihívásai

A kilenc kategória közül kiemelkedik a fizikai korlátok leküzdése. Erről így írnak a zarándokok:

„A zarándoklás nagyon összetett dolog. Fizikai terhelés hatására az ember önmagával, Istennel, embertársaival találkozhat egészen bensőséges módon. Rengeteg dolog történik az emberrel, amik általában kívülről nem látszanak. Sokkal nehezebb feladat feldolgozni egy belső csalódást, mint egy fájdalmas vízhólyagot. Ha örömteli dolgok érik az embert, a lába sem fáj. Ha a szíve nehéz valamitől, akkor már a negyedik kilométer után is alig vonszolja magát és legszívesebben feladná az egészet...”

A lelki terhek legalább olyan erőteljes kihívás elé állítják a zarándokokat, mint a fizikai nehézségek.

„...mikor megtudtam, hogy az Úton ottmaradt egy olyan nevű zarándok nő, akinek ugyan az volt a neve, mint anyámnak... és egy férfi zarándok, aki ott született ahol apám és én: én anyám nevében mentem (egyik ok), onnantól, hogy tudomásomra jutott ez, tudtam végig kell mennem helyettük is.”

A természet viszontagságai egyaránt igénybe veszik a testet és a lelket, türelemre és bizalomra egyaránt intenek. Az utakon gyakran találkozni a következő észrevételekkel:

„Amikor zuhogó esőben, teljesen átázva, átfázva, sajgó lábbal gyalogoltunk kilométereket, egy egész napon keresztül.”

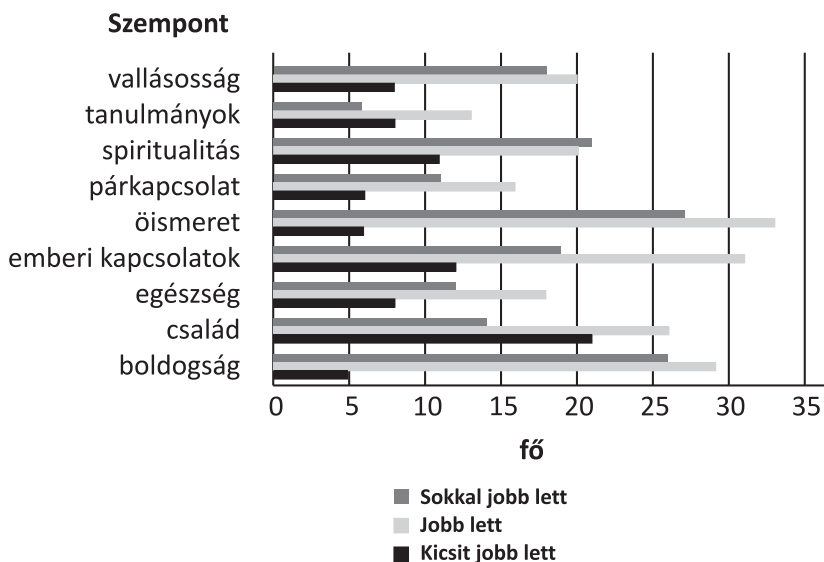
Csodák az úton

A középkori zarándokokra jellemző volt valamilyen istenkereső, mély lelki, vallási élményekre vágyó kontemplatív zarándoklat is. A fizikai kimerültség és a pszichikai megviseltség egyaránt hozzájárulhatott (és hozzájárulhat) megmagyarázhatatlan élmények megtapasztalásához. Feltételeztem, hogy a zarándokok többségének volt része ilyen élményben, ahogyan azt is, hogy a sokféle tapasztalatból (többször és többféle utat bejárva) válogathatnak, ezért a három legemlékezetesebb esemény leírását kértem tőlük arra vonatkozóan, hogy milyen csodákban volt részük az úton. Az, hogy ki mit tulajdonít „csodának”, azt saját értelmezésre bízam. Természetesen vitatható a megtapasztalások „csoda” mivolta, azonban nem célom az átélteket sem teológiai vagy vallásszociológiai, vallápszichológiai értelmezések mentén szétbontani és elbírálni.

Öten azt állították, hogy nem tapasztaltak csodának minősíthető élményt. Hárman nem szerettek volna válaszolni erre a kérdésre. Így összesen 62 válaszadó beérkezett élményeinek előfordulási arányát elemeztem, pontosan 127 részletesen kifejtett közleményből. A vizsgálatból kiderül, hogy van három olyan élmény, amely valamilyen módon a transzcendenshez – a zarándokok indítékaihoz visszacsatolva pedig a spiritualitáshoz – kapcsolódik: közelebb kerülés Istenhez, jelenések és szertartásokhoz kapcsolódó élmények (például misék, a zarándokszállásra beérkező zarándokok lábmossa a szállásadó révén). Ezek 38,71%-át teszik ki az összes „csoda-élménynek”. Ehhez közeli értékben (35,48%) találjuk a fizikai szükségletek váratlan kielégülését. A zarándokok több mint fele a véletlen, nem várt emberi találkozásokot élte meg csodának (58,06%), olyanokkal például, akik a semmiből bukkantak elő, hogy segítsenek, aztán ismét eltűntek a semmiben. A résztvevők felsorolásainak sokszínűségéből még nem következik, hogy a csodáknak titulált – természetesen minden esetben kultúrafüggő – élmények mind transzcendensek, azonban az olyan tapasztalások, mint „közelebb kerülés Istenhez”, „látomások, jelenések”, „gyógyulások”, a „kérd és megadatik” élménye vagy a „véletlen találkozások” az ember és ezen „megmagyarázhatatlan” találkozására és érintkezésére utal. De vajon a transzcendens élmény tényleg minden esetben vallásos élménynek tekinthető?

A zarándokút utóhatása

A zarándokút résztvevőit arra kértem, hogy 8 életterületet figyelembe véve értékeljék a hazatértük után bekövetkező változásokat. A válaszok összesítéséből megállapítható, hogy minden területen pozitív változást észleltek a kitöltők, kivéve a következőket: a párkapcsolat esetén 1 fő azt nyilatkozta, hogy „rosszabb lett”. Az egészség, az emberi kapcsolatok és a párkapcsolat 4 fő szerint lett „kicsit rosszabb”. (A pozitív elmozdulások a 3. sz. ábrán láthatók.)



3. ábra: A zárándokú pozitív utóhatásai

A spiritualitás megélése a zárándokok számára egyértelműen sokkal gyakoribb és/vagy mélyebb lett; önismeretük, boldogságuk és emberi kapcsolataik pozitív irányba változtak, amit a zárándoklat utóhatásának tudnak be. Az egészség terén pedig többségében nem észleltek változást. Ezen adatok összhangban állnak egy 2014-es kvalitatív vizsgálattal, amelynek eredményei szerint a zárándoklat terápiás potenciállal bír a biológiai, pszichológiai, szociális és spirituális területeken. A terápiás jellegű jóllét növelése felé irányuló hatások többek között a jelentésadás, a valahová tartozás, a másokhoz való kapcsolódás, a reflektálás, illetve a vigasztalás elősegítésében jelentkeznek. (SALGÓ, 2015)

Szerettem volna tudni, hogy van-e különbség az átélt élmények és a személyiségfejlődésre gyakorolt hatásuk között. Viszonylag kevés eseményt osztottak meg a zárándokok, sokkal inkább a bekövetkezett személyiségbeli változást írta le a 65 válaszadó. A következőkben azon esemény-kategóriákat láthatjuk, amelyeket a zárándokok hangsúlyosnak tartottak személyiségfejlődésük szempontjából.

Esemény	Fő	%
Természet közeli élet lelki tisztító hatása	2	3,08
Egyéb	3	4,62
Vendégszeretet, elfogadás	6	9,23
Prédikáció, liturgikus cselekmények, áldások	6	9,23
Kihívás, lelki megpróbáltatás	7	10,77
Közösségben megélt élmények, beszélgetések	8	12,31
„volt időm magamra”	10	15,38
Fizikai kihívások (gyaloglás, határtapasztalás)	13	20,00

3. táblázat Események, amelyek kihatottak a zárandokok személyiségére

Egy konkrét történet idézek, amelyek a zárandok személyiségváltozásában emlékezetes szerepet játszott.

„A Varsó-Czestochowai gyalogos zárandokutak segítettek leküzdeni a depresszióm azon részét, ami elvette az erőmet. A medjugorjei zárandoklatok is segítettek ebben, illetve a lourdes-i is. Mindegyik megmutatta Isten irántam, és mások iránt érzett szeretetét és figyelmességét, és azt is, hogy ebben nekünk is aktívan részt kell vennünk. Ez enyhítette az önsajnálatot, depressziót, és alázatra, helyes önismertetre vezetett. Például a gyalogos zárandoklaton egymást kihúztuk, hogy ki-kinek lesz az őrangyala 14 napig, de nem árulhatta el, viszont apró szívességekkel kellett kimutatnia a másik felé, de hogy ne legyen annyira egyértelmű, mások felé is így kellett tenni. Így az egész közösség hamarosan átalakult idegenekből valódi közösséggé. Jó volt ezt megtapasztalni. Hiányzik ez a hétköznapiakban is. Amikor sikerült például megbocsátanom egy-egy zárandoklat alkalmával anyukámnak vagy apukámnak valami nagyon mély gyermekkori sérülést, az is hatalmas élmény volt. De gyónni és megtisztulni is felemelő volt, különösen olyankor, amikor éppen magamnak nem tudtam megbocsátani. Jó volt ekkor Isten szerető irgalmát megtapasztalni. És jó volt Mária közbenjárását is megélni, hogy a szeretetben egyek vagyunk. Eltűnnek a kor-, nem- és nyelvbeli különbségek.”

A személyiségben bekövetkező épüléshez a fizikai megpróbáltatásokra való reagálásnak, illetve az időnek, amelyet a zárandok önmagára fordított, volt igazán hatása. Továbbá jelentős szerepet kap a közösségi élmény, a társakkal való beszélgetés. Bármennyire is legyen magányos, személyes és belső küzdelmekkel teli egy zárandoklat, a válaszadók többsége szerint a változáshoz változatos körülmények, ingerek és mindenek előtt változatos és valós tér-időben zajló interakciós helyzetek szükségesek.

Fontos látnunk azt is, hogy a hétköznapiakban gyakorolt szerepektől – apa, anya, férj, feleség, adott foglalkozást űző nő / férfi stb. – valamelyest megfosztott önreprezentációk háttérbe szorul(hat)nak arra az időre, míg az egyén átadja magát a zárandok életformának. Akkor ugyanis egy új szerepről van szó, amikor zárandokokká

válunk. Egy immanens, sokszor a személynévtől megfosztott létezés (amikor teljesen mindegy, hogy név szerint kik vagyunk), a minimális napi rutin (a zárándok megy, mosakszik, étkezik, alszik) követése ellenére a zárándoklat mégis látványos előrehaladásban nyilvánul meg, amely éppen a megváltozott ingereknek köszönhetően idézhet elő implicit változást a személyben.

Összefoglalás

Írásom címére visszautalva, az előkutatásomból megállapítható, hogy mindaz, amire az út tanította a zárándokokat, pozitív kihatással volt személyiségükre, kapcsolataikra. Terjedelmi okokból nem tértem ki a válaszadók által felsorolt zárándokhelyszínek bemutatására. Ez mindenképpen részletes megírásra – nemcsak a nagy világvallások zárándokhelyszíneinek történeti taglalására, hanem jelenkori sajátosságuk bemutatására is – és összehasonlító vizsgálatokra vár még. A magyar nyelven elérhető szakirodalom és önálló hazai vizsgálatok száma kevés. Hasznos lenne egy nemzetközi kitekintő szöveggyűjtemény megjelentetése, amelyben a zárándoklatok (friss) kvantitatív-kvalitatív eredményei publicitást nyernek a váláspszichológia, vallásantropológia, vallásszociológia és egyéb tudományterületek, így a neveléstudomány oldaláról megvilágítva.

Hivatkozások

BAKÓ Botond (2010): Apáczai utazásai és iskolái (1625–1659). In: Művelődés. LXIII. évfolyam 2010. január, 23-28.

In: <http://www.muvelodes.ro/pdfs/2010-01.pdf> (letöltés: 2013. 09. 01.)

BENKŐ Ágota – VÉRTESALJAI László SJ (szerk.) (2011): *Zárándokolni jó. Tanulmányok a zárándoklásról*. Kairosz Kiadó, Budapest.

BRIERLEY, John (2006): *Zárándok útikalauz. A Szent Jakab-út*. PartGroup Kft., Budapest

CSUKOVITS Enikő (2011): Középkori magyar zárándokok. In: BENKŐ Ágota – VÉRTESALJAI László SJ (szerk.) (2011): *Zárándokolni jó. Tanulmányok a zárándoklásról*. Kairosz Kiadó, Budapest, 27–48.

ÉLES Csaba (2007): Iskolán túl – az „életen” innen. Az utazás szerepe a 16–19. századi (ön)nevelésben és (ön)művelődésben. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 2006/11, 109-117., <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-mt-Eles-Iskolan.html>

GÖRFÖL Tibor – MÁTÉ-TÓTH András (szerk.) (2009): *Világvallások*. Akadémiai Kiadó, Budapest

KORPICS Márta (2014): *A szakrális kommunikáció színterei: a zárándoklat*. Typotex Kiadó, Budapest

KOVÁCS F. ZSOLT (2010): Zarándokúton a hivatás felé. In: *Vasárnap*. 2010. július 11. XX. évfolyam 28. szám, <http://www.vasarnap.katolikhos.ro/archivum/2010/28/4.html>

McMAHON, Daniel Dr. (2012): *Go As A Pilgrim—2012 Opening Of School*. <http://pulpteacher.wordpress.com/2012/08/21/go-as-a-pilgrim-opening-talk-to-the-faculty-2012/> (2013. 09. 01.)

NÉMETH András – MIKONYA György – SKIERA, Ehrenhard (2004, szerk.): *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest

SALGÓ Péter (2015): *Pszichedelikumok és spiritualitás. Pszichonauták és gyalogos zarándokok összehasonlító vizsgálata*. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest. Kézirat

SIGAL, Pierre A. (1989): *Isten vándorai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

SCHNELL, T. – PALI, S. (2013): Pilgrimage Today: The Meaning-Making Potential Of Ritual. In: *Mental Health. Religion & Culture*. Vol. 16 No. 9, 887-902. https://www.researchgate.net/publication/263603324_Pilgrimage_today_The_meaning-making_potential_of_ritual (letöltés: 2013. 09. 01.)

VÁMBÉRY Ármin (1905): *Küzdelmeim*. Franklin, Budapest, <http://mek.oszk.hu/03900/03975/index.phtml> (letöltés: 2013. 09. 01.)

VÁMOS Ágnes (2011): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. In: *Magyar Pedagógia*. 101. Évf. 1. szám 85-108., http://www.magyarpedagogia.hu/document/Vamos_MP1011.pdf (letöltés: 2013. 09. 01.)

ZSIGMOND, Gábor (szerk.) (2004): *TESSEDIK Sámuel – BERZEVICZY Gergely: A parasztok állapotáról Magyarországon*. Neumann Kht., Budapest, <http://mek.oszk.hu/04800/04869/html/parasztok0004.html> (letöltés: 2013. 09. 02.)

Jegyzetek

1 Erre jó példa a Spanyolországban belüli jelenleg 24 El Camino de Santiago-hoz kapcsolódó útvonal. Lásd erről a következő adatbázist: <http://www.gronze.com/camino-de-santiago> (letöltés: 2016. 07. 01.). Ez a számadat csak a hivatalosan bejegyzett, kiépített útvonalakra korlátozódik, de ezek mellett tudunk olyan rövid egy-egy napos szakaszokról, kitérő utakról, amelyek nincsenek jelölve térképeken, ám a helyiek ismerik.

2 Az Alliance of Religions and Conservation adatai alapján látható egy kerekített, hozzávetőleges adat az egyes szent helyek látogatottságáról: <http://www.arcworld.org/projects.asp?projectID=500> (letöltés: 2016. 08. 01.) Az olaszországi zarándokiroda a Via Francigena (római) zarándokút résztvevőitől 2016 óta igyekszik adatokat gyűjteni. A compostelához hasonló Testimonium dokumentumot nem ők, hanem a Vatikán Iroda adja ki. A zarándokok számának statisztikai vezetése, ha csak az internetes honlapokon közzétett nyilvános adatszolgáltatást

vesszük alapul, úgy tűnik, hogy Spanyolországban a legprecízebb, amely mögött egy komoly apparátus áll.

3 Korpics Márta a zarándoklatot átmeneti rítusként is értelmezi. A zarándoklat vallásgyakorlatként egy olyan rítus, „amely a közösségek számára forgatókönyvszerűen megjelenített formában vált hozzáférhetővé és megismételhetővé. Ennek elemei: előkészület a zarándoklatra (lelki, úti előkészületek); az út megtétele (imák, énekek, közbeeső helyek felkeresése, ott a megfelelő imák elmondása); megérkezés a helyszínre, ott különböző vallásos cselekvések végrehajtása (szentmisehallgatás, a szent hely »megtapasztalása«, gyónás, áldozás, keresztútjárás, imádkozás stb.) és végül a visszaindulás. A zarándoklat vallási cselekvések speciális alakzata. (KORPICS, 2014. 155. o.)

4 Ez alól a mozgássérültek kivételt képeznek. Lásd például: <https://oficinadelpegrino.com/en/pilgrimage/the-compostela> (letöltés: 2016. 08. 01.)

Almássy Balázs

Fiatalok „Nagy Idő”-ben - adalékok Márai Sándor *Zendülők* című regényéhez

Gyakorló tanárként – a korábbi évek, évtizedek tanítványaira gondolva – feltehetően mindenkiben különös elevenséggel él egy-egy rendkívüli osztály vagy évfolyam emléke. Miközben felidézzük a hozzájuk kötődő emlékeket, olykor azon kapjuk magunkat, hogy tanári pályánkat önkéntelenül is két részre osztjuk: a „Nagy évfolyam” előtti és utáni időszakra. S mialatt évről-évre újabb és újabb diákok ülnek be az iskolai óráinkra, mi a legritkább esetben tudunk a „Nagy évfolyam” szabta zsinórmértéktől elvonatkoztatni, s az aktuális évfolyamot kellő nyitottsággal kezelni. Mintha csak tanári pályánk legteljesebb kinyilatkoztatása, tanárságunkkal kapcsolatos legidealisztikusabb elképzeléseink valóságos testté válása volna az a néhány tucat diák, kiknek emléke aztán egész életünkre elkísér minket. Ennek a pedagógus-érzésnek adta az egykor maga is gyakorló középiskolai tanár *Komlós Aladár* az „örök osztály legendája” elnevezést *Néró és a VII/A* című regényében.

De érdekes módon a korábbi diákok is az állandóságot, a változatlanságot feltételezve közelítenek egykori alma materükhöz. Ezt figyelhetjük meg öregdiák-találkozókon, 20-30-40-50 év után, mikor a múlt emlékeit igazabbként, valósabbként állítják szembe a jelen állapotával, legyen szó újrifestett iskolafalról, újjáépített lépcsőházzal vagy felújított tanteremről. A diákéveiket – benne minket, a változhatatlanságot ránk dermesztő eposzi jelzőktől hemzsegő tanárokat – ők is egyfajta „Nagy Idő”-ként élik meg, ami végigkíséri aztán későbbi életüket.

A diákemlékek persze ritkán kapnak szerepet a múlttal kapcsolatos objektív ismeretszerzésben, de annál inkább megmutatkozik bennük – miközben az ember saját ifjúságát, mint egyfajta legendát kezeli – az emlékezés nyomán megnyilvánuló önképünk.

Ha magyar irodalmi műveket hoznánk párhuzamként, mely az egykori diákéveknek heroizáló vagy éppen deheroizáló emléket kívánnak állítani, akkor *A Pál utcai fiúktól* a *Légy Jó mindhalálig* regényig rengeteg alkotást vehetnénk számba, közülük egy külön is figyelmet érdemel. Ez Márai Sándor *Zendülőkje*. Miért különös ez a mű? Mert itt néhány érettségiző diák – a történelmi körülmények iránti teljes lázadásaként is – történelmen túli mintákat követve történelem feletti jelentéssel ruházta fel leghétköznapiabb cselekedeteit is, megtéve magukat egyfajta dadaista világteremtés archetipikus hőseivé. Márai először 1930-ban megjelent regénye a háborúnak a hátországi fiatalságra gyakorolt pszichológiai hatásaival foglalkozik, s ennek egyik legjelentősebb sajátossága épp a fiatalok egyéni időfelfogásában mutatkozik meg.

Mi az idő?

Ha az idő fogalmának megragadására törekszünk, akkor könnyen egy olyan lexikális ismerethalmaz hálójában találhatjuk magunkat, melyet bármilyen nagy igyekezettel is próbálunk feltérképezni, valójában csak egyre bizonytalanabb intellektuális vergődésre telik erőnkből, s végül talán épp Szent Ágoston egyik legismertebb mondatával hárítanánk el a válaszadás kötelezettségét: „*Mi hát az idő? Ha senki sem kérdezi, tudom; ha kérdik tőlem, s meg akarom magyarázni, nem tudom.*”¹

De vajon miért olyan feszítő a kényszer bennünk, hogy közelebb kerüljünk az idő fogalmának megértéséhez?

Az idő minden tevékenységünkkel összefügg, beszéljünk életünk legszemélyesebb részleteiről vagy létünk társadalmi vonatkozásának bármely pillanatáról, ugyanakkor megfoghatatlan, megragadhatatlan, kezünk közül kifolyó természetéből fakadóan nem mondhatunk róla semmi biztosat. Még sincs még egy annyira közös problémánk, mint éppen az idő fogalmának pontos meghatározása.

De ahogy *Arakhné* büntetése fennhézása miatt az örök hálószövés, úgy nekünk, a megismerés elemi vágyától hajtva az idő mibenlétének megmagyarázása válhat már-már kényszeredett intellektuális tevékenységünkkel, újra és újra, az idő hálójának szorongató fogságában.

Mi az idő tehát? A kérdés így annyira általános, hogy évszázadokig csak a filozófia vállalkozott a megválaszolására, és az is csak egészen absztrakt paradoxonokban, melyek kielégítő tudást ugyan nem nyújtottak, viszont elvezethettek minket annak felismeréséhez – már ha egyáltalán komolyan gondoljuk a válaszadást – hogy konkrétabban kell föltennünk kérdéseinket.

Így attól függően, hogy milyen tudományágból közelítjük meg a problémát, az idő természetére vonatkozóan mára kaphatunk biológiai, antropológiai, matematikai, történettudományi, fizikai vagy akár irodalomtudományi választ is, s a diszciplínák sorát még sokáig folytathatnánk. De hogy a válaszok közül melyik a legmegfelelőbb, az éppen az aktuális vizsgálat megközelítési szempontjától is függ.

Az idő fogalma így továbbra is rejtély marad, az egyetemes átláthatóságról le kell, hogy mondjunk, legfőljebb biológiai, fizikai, néprajzi stb. értelemben közelíthetjük meg, s fejthetjük le lényegének egy-egy ködfátylát.

Az idő problematikája régtől központi helyet kapott a kultúrtörténetben, elég, ha csak az archaikus bölcseletek központi jelentőségű időszemléletére, vagy a keresztény eszkatológikus időfelfogásra gondolunk, de az einsteini fordulat után is különös kitüntetett jelentőséggel bír e kérdéskör, s az idő kulturális megnyilvánulása számos szinkron és diakron kutatás alapjává vált az elmúlt évtizedekben is.

S vajon biztosan ugyanúgy érzékeljük az időt ma, mint mondjuk ezer vagy két-ezer éve, s ugyanúgy érzékeljük mi itt, Budapesten, mint egy navajo indián az észak-amerikai rezervátumában?

Émile Durkheim szerint nem, hisz ő az időt, mint értelmi kategóriát oly mértékig relatívnak határozta meg antropológiai kutatásaiban, hogy hatására az összehasonlító elemzések jogossága is sokak szemében kérdésessé vált. Szerinte az időfelfogás a különböző társadalmak konstrukciója, s az időfelfogások száma egyenesen arányos a társadalmi szerveződések számával, tehát a vizsgálatuk, összehasonlításuk is gyakorlatilag lehetetlenség. Az utóbbi évtizedek társadalomkutatói, antropológusai azonban egyre határozottabban azt a nézetet vallják, hogy fogalmi értelemben egyetlen időről beszélhetünk, amik kultúránként különbözőek, azok csak az időről alkotott elképzelések. *„Az idő emberi észlelése azonos, de különböző kifejeződései vannak. Az idő önmagában nem kulturális konstrukció, hanem társadalmi kifejeződése az.”* (FEJŐS, 2000. 9. o.)

Az irodalomnak, mint művészeti ágnek a befogadása az idő folyamatosságában jelentkezik, azonban az időnek az irodalmi művekben való megjelenési módozatai, formái a legváltozatosabb képet mutatják. A bennük ábrázolt cselekményidőnek és az olvasó műélvezési-befogadási idejének találkozásából megszülető új dimenzióknak, az *irodalmi idő*nek tanulmányozása pedig egy olyan jelrendszerhez vezet el minket, melynek megismerése legalább olyan összetett, mint az idő vizsgálatával foglalkozó kulturális antropológiai kutatások.

Talán annyival mégis könnyebb az irodalomtudomány dolga az idővel, hogy neki nem feltétlenül kell a tapasztalati megközelítések között összhangot teremtenie, mielőtt megkezdene vizsgálatát, elég már csak a kifejezésmóddal, esetünkben az idő irodalmi kifejeződési módjaival foglalkoznunk.

Érdemes lenne tehát az idő azon társadalmi kifejeződését megvizsgálni először is, melyet az irodalom körébe utalhatunk. Ilyen például az irodalmi művek különböző időkezelése, vagy épp a „profán” és a „szent” idő irodalmi transzformálódása.

Ez a megközelítés egy olyan művészi ábrázoló eszközre irányíthatja figyelmünket, mely a művek szerkezetének egyik lényeges, ám szinte észrevétlen meghatározójaként segít meglegelni egy olyan jelrendszert, amely a textualitással összeolvassa egy kevésbé feltárt keretbe helyezi a már sokszor elemzett művek poétikai összefüggésrendszerét is.

Sziszüphosz bűne

Korinthosz városának agyafűrt királya kis híján majdnem az emberiség legnagyobb hőségévé vált, ám a sors és az istenek szeszélye folytán ma a legszánalmasabb mitológiai alakok között tartjuk számon. Sőt, *Albert Camus* épp az ő alakjával példázza *Sziszüphosz* című filozófiai művében a halál árnyékában élő ember tulajdonképpen kilátástalan létküzdelmét, az elkerülhetetlen halál beárnyékolta emberi élet teljes abszurditását.

S hogy mi volt Szisziphosz legfőbb bűne? Hádészt, aki őt Zeusz parancsára épp megbüntetni igyekezett, csellel megbilincselte, s egy hordóba zárta, ezzel mintegy halhatatlanságot biztosított embertársainak és magának is, hisz az alvilág ura nélkül a halál „intézménye” sem tudott működni. Az emberek többet nem áldoztak az isteneknek, akiket már-már a teljes eljelentéktelenedés, tehát a megsemmisülés veszélye fenyegetett, míg az emberiség végre kiszabadult az idő hálójából.

Árészt közbelépésével később kiszabadult Hádész, s magával vitte a furfangos Szisziphoszt az alvilágba, aki ekkor megtiltotta feleségének, Meropénak, hogy eltemesse őt. Most már arra hivatkozva, hogy temetését kell elintéznie, „eltávozt” kapott az alvilágból három napra, de persze sosem tért volna vissza, ha rajta múlik. Így szabadult ki másodszorra is az idő hálójából, ekkor azonban már csak egyedül ő nyerte el halandóként a halhatatlanságot, s embertársai legfőljebb ebből az újabb cseléből okulhattak volna. Hermész aztán végleg alvilági lakhelyére hurcolta őt, ahol megkapta végleges büntetését: egy hegyre kell felgörgetnie az onnan újra és újra leguruló követ. A sziszifuszi munka metaforájával megragadott értelmetlen emberi küzdés így lett mindörökre az idő hálójába zárva.

Miért érdekes ez a történet? Mert tökéletesen példázza azt a kétségbeesett felismerést, amely az életet a halállal alkotott viszonyrendszerben botrányosan kiábrándítóan, abszurdnak tekinti.

Az életnek van tehát vége, amely elkerülhetetlen, s az életnek van egy útja, mely ehhez a véghez elvezet. Ezt gazdagítjuk hát mindennapi cselekedeteinkkel, szertartásainkkal, rítusainkkal. S az életutunkat, mert jobb analógiát nem találtunk rá a térnél, annak mintájára fölosztottuk kisebb egységekre: órákra, napokra, évekre, s az időt képletesen megszüntető ünnepekre. Ez a szakaszosság, ez a ritmikusság adja életünk keretét.

A humántudományoknak voltaképpen az időszemléletről lehet igazán mondanivalója: „Az időszemlélet jellegzetességei leginkább képzetekben ragadhatók meg, ugyanakkor megnyilvánulnak cselekvésekben, magatartásformákban. [...] Ezekből a »formákból«, »megnyilvánulásokból« lehet következtetni az időt firtató absztrakt képzetekre, de ezek mutatják meg az ember időhöz való viszonyának változatosságát a lehetséges konkrétumok szintjén.” (FEJŐS, 2000. 8. o.)

Érdemes lenne mindezek után Márai művének segítségével is megnézni a sajátos időkezelés beépülését és érvényesülését, s az irodalmi alkotásokra való átírástechnikák lehetőségét.

Márai Sándor: *Zendülők*

Márai Sándor *Zendülők* című művét párhuzamba állították már Jean Cocteau *Rettenetes gyerekek* elbeszélésével, Szerb Antal *Utas és holdvilág* című kisregényével, bár népszerűségében elmaradt tőlük. E méltatlanul mellőzött regény főszereplői

nagyon érdekes kísérletet tesznek: a saját profán életidejüket, életterüket mitizálják. Saját szakrális terükben saját, szigorúan szabályozott rituálét építenek fel, de úgy, hogy az a legkisebb részletében se emlékeztessen a felnőttek józan, kiszámítható világára: „*Védett és területen kívüli helyiség volt, melyről nem tudtak az apák, a tanárok, a hatóságok. Térség, ahol az életet végre el lehetett kezdeni. Ez az élet nem hasonlított semmire, amit ismertek. Nem hasonlított az apák életére, amiből amúgy sem kértek.*” (MÁRAI, 1945, 98. o.)

„*Ahol az életet végre el lehetett kezdeni*” – ez egy nagyon fontos kitétel a szerzőtől. Hisz minden mítoszok táplálta ritust azon törekvésünk hat át, mely a történelmi idő lefokozásával az idők kezdetéhez, az eszményi lét állapotának elérésére törekszik.

De a regény négy szereplője már nem a hagyományos értékek világában mozog, hanem a tulajdon korukat megtéve „*Nagy Időnek*”²² (ELIADE, 1998), óriási energiával szakralizálják létük minden pillanatát. Mintha négy isten teljes kiábrándultságában újrateremtene a világot, a tetteikre emlékeztető rítusokkal együtt, melyek aztán a rájuk emlékezőknek mintául szolgálhatnak évről évre.³ (FRYE, 1997. 217-236. o.)

Frye archetipikus irodalomkutatásában kidolgozott egy rendszert, mely a mindenségnek több szintjét különbözteti meg. Legfelül helyezkedik el a menny, alatta a természet rendje, két szinten. Az első a Bibliából ismert Éden kertje, vagy a klaszszikus mítoszokban emlegetett aranykor. Ez az emberi természet ideális szintje. Ez alatt helyezkedik el a bűnbeesés utáni fizikai világ szintje, melybe az ember beleszületik. Legalul a lázadó angyalok világát, a poklot találjuk.

Ezekhez a szintekhez különböző idők tartoznak, melyből én most csak az istenit és a bűnbeesés utáni emberit emelem ki. A menny a valóságos jelen, a teljes „most” helye, az emberi világot pedig az egyenes vonalú és körkörös idő, az „akkor” uralja, de a „most” soha. „*Az idő középpontja a most, csakhogy az időnek bármely pontjára mutatunk rá, az elidegenítő akkor- rá lesz a múltban és a jövőben is.*” (FRYE, 1997. 227. o.)

Az ünnepek által azonban átélhetővé válik az isteni jelenlét közelsége miatti paradicsomi vagy aranykori időtlen világ. Márai maga is az ünnep időből kiszakító sajátságát vallotta,⁴ regényének hősei viszont – épp a világtól való elidegenedésük nyomatékosításaként – már nem a hagyományos ünnepekbe kapaszkodva igyekeznek vissza az idők aranykori kezdetére, hanem a mozdulatlan időt vonják be a saját létezésükbe, megtéve magukat a külső világ eszkalációjából táplálkozó genezis főszereplőivé.

A regénybeli eseményekkel párhuzamosan az első világháború a végéhez közeledik, az éppen érettségiző fiatalokat a front várja, négy hősünknek is ezt szánja a sors. A környező világrend bomlása – amit a műben a süllyedő hajó visszatérő motívuma nyomatékosít – nem is válthat ki mást, mint teljes szembefordulást az

„apák” világával. Életüket két szakaszra osztották: „*Mindenkinek el kellett mesélnie »ami történt«. Magától értetődött, hogy »ami történt«, csak arra az időre vonatkozott, mikor még a szülők fennhatósága alatt éltek.*” (MÁRAI, 1945. 99. o.) Így a „*félelem-délutánok*” a frye-i értelemben vett örök jelen szertartásrendjévé váltak. Még a „szakralizált” területnek szolgáló fogadó neve is szemantikailag beszédes: „*Furcsa.*”

A profán idő, a keresztény egyházi naptár ünnepei és a négy fiatal rítusai több ponton releváns viszonyba emelődnek a regényben, melyekből példaként most csak a profán – történelmi idővel való kapcsolatot emelem ki. Egy alkalommal csupa hordhatatlan ruhát varrattak maguknak a szabónál, melyekkel sajátos jelmezbálokat rendeztek: „*Más alkalommal nagy lelkesedéssel egyeztek bele, hogy a banda tagjai egy külvárosi szabónál olyan ruhadarabokat rendeljenek, melyeket nem tudnak hordani: túlságosan bő, vagy nevetségesen szűk nadrágot s kabátot, a legkülönösebb anyagból, amit egyáltalán találni lehetett. [...] A szabó a ruhatár valamennyi darabját egyidejűleg szállította le. A nap, mikor először felpробálták, a bresztlitovszki (sic!) béke napja volt.*” (MÁRAI, 1945. 86. o.)

A történelem színpadán – akárcsak a *Furcsában* – napra pontosan ezzel párhuzamosan egy másik „jelmezbál” zajlott: 1918. március 3-án, Breszt-Litovszkban, a központi hatalmak aláírják Szovjet-Oroszországgal a békét. Ez a béke mindenki számára nyilvánvalóan egy „rablóbéke” volt, amelyet a belső válsággal küzdő vörösöktől sikerült kicsikarni az egyre világosabban vesztesre álló központi hatalmaknak, akik saját, együttes területükhöz képest is hirtelen elképesztően hatalmas földterületek birtokába jutottak. Mintha csak a négy fiataalt látnánk, amint három számmal nagyobb, méregdrágán, lopott pénzből megvarratott ruhájukban masíroznak a vendéglő emeleti szobájában.⁵ A külső bomlás jelentős történelmi pillanataira referál tehát a szereplők regénybeli cselekedeteinek sora is.

Márai *Zendülő*kje érdekes irodalmi példáját adja a „*Nagy Idők*” kortársi, sőt, ifjúsági megteremtésének. A történelem pedig hasonló esetek sokaságával bizonyítja, hogy a „*Nagy Idők*” újrateemtése iránti igény szinte kivétel nélkül forradalmi időkben artikulálódik, melyek vezetői között – csöppet sem meglepő módon – túlnyomórészt fiatalokat találunk.⁶

A regénybeli fiatalok maguk is, a *Furcsa* nevű fogadó lefüggönyözött ablakai mögött, szintén egyfajta forradalmi, új időszámítás megalkotására tettek kísérletet, a teljes tagadás jegyében.

Hivatkozások

SZENT Ágoston: *Vallomások*. Forrás: <http://mek.oszk.hu/04100/04187/04187.pdf>
ELIADE, Mircea (1998): *Az örök visszatérés mítosza*. Európa Kiadó, Budapest
FEJŐS Zoltán (2000, szerk.): *Idő és antropológia*. Osiris Kiadó, Budapest
FRYE, Northrop (1997): *Az ige hatalma*. Európa Kiadó, Budapest
LOTMAN, Jurij (1994): *Kultúra, szöveg, narráció*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs
MÁRAI Sándor (2000): *Füves könyv*. Helikon Kiadó, Budapest
MÁRAI Sándor (1945): *Zendülők*. Révai Kiadó, Budapest

Jegyzetek

- 1 Lásd Szent Ágoston Vallomások XIV. fejezetét.
- 2 A fogalom Mircea Eliadétól származik. In: *Az örök visszatérés mítosza*.
- 3 A naptári idő szakrális mintahálózata lásd részletesebben Frye-nál. In: *Az ige hatalma*. 217-236. o.
- 4 „Ha az ünnep elérkezik életedben [...] felejts el mindent, ami a köznapok szer-tartása és feladata. [...] Az ünnep legyen ünnepies. [...] S mindenekfölött legyen benne valami a régi rendtartásból, a hetedik naphból, a megszakításból, a teljes kikapcsolásból, legyen benne áhítat és föltétlenség.” In: *Füves könyv*. 52. o.
- 5 Itt Jurij LOTMAN által említett mitologikus szövegekre jellemző homeo-morfizmus strukturális szabályai érvényesülnek: a naptári év, az életkor, a törté-nelmi események kölcsönösen megfeleltethetők egymásnak. Lásd még: *Kultúra, szöveg, narráció*. 83-118. o.
- 6 A francia forradalom egyik érdekes hozadéka volt a keresztény Gergely-naptárt leváltó forradalmi naptár megalkotása. A XX. század is ékes példákkal támaszt-hatja alá, ahogy politikusok, diktátorok ünnepeikkel miként próbálják meg már nyíltan is a saját, kortárs időben történt cselekedeteiket már-már szakrális szintre emelni, vagy éppen az évezredes szakrális ünnepeket azokkal leváltani. Ezt láttuk november 7-e, a karácsony helyébe lépő kommunista fenyőünnep vagy épp álla-malapításunk és Szent István királyunk ünnepeként tisztelt augusztus 20-a kap-csán is, amelyet igyekeztek 1949 után az új alkotmány és az új kenyér ünnepévé átformálni. A történelmi személyiségek (politikusok, diktátorok) bebalzsamozott holttestét középpontba állító mauzóleumokkal a totalításra törő eszmerendszerek-nek pedig azon törekvései lelepleződnek le, amelyekkel saját alapító atyáikat – túlmenve az általános humánus kegyeleti keretein – már fizikai mivoltukban is ki akarják ragadni az idő múlandóságának kereteiből.

